Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8870298
Centre d'intérêt: 815

Therrien-Cyr, Marielle.

L'éducation musicale au primaire : le discours, le réel / par Marielle Therrien-Cyr. -- [Trois-Rivières?] : M. Therrien-Cyr, 1985.
x, 158 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation".
Bibliogr.: f. [156]-158.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Education musicale * Discours * Politique gouvernementale * Primaire (Ordre d'enseignement)

L'étude tente d'établir s'il y a concordance entre le discours de l'Etat et le vécu scolaire en éducation musicale dans les écoles primaires en 1983-1984. L'auteure analyse d'abord le discours de l'Etat, en le situant dans un cadre sociologique emprunté à Guy Rocher. Elle a aussi procédé à une enquête par questionnaire auprès de plus de 300 directeurs d'écoles primaires, pour l'année 1983-1984. Elle a fait également le relevé des données statistiques décrivant la situation de l'éducation musicale dans le vécu quotidien des jeunes. Enfin, elle a analysé les tendances globales en ce qui concerne les modes d'organisation des cours de musique, l'importance que l'on accorde à la musique et les causes probables de la présence ou de l'absence de ces cours. La conclusion est claire: l'éducation musicale dans les écoles primaires reflète le manque de conviction du discours de l'Etat. Dans au moins 25% des cas, il n'y a pas d'accessibilité à ce service. La démocratisation de l'éducation musicale au Québec est loin d'être accomplie; elle est défendue avec peu de conviction par le discours officiel de l'Etat.

Type de document: r

EDUQ 8870298

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

☐ Mémoire
☒ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Nom du candidat: THERRIEN-CYR, Marielle

Diplôme postulé: Maîtrise en éducation

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC à Trois-Rivières
13 JUIN 1985
DÉCANAT DES ÉTUDES AVANCÉES ET DE LA RECHERCHE

Nom du directeur de recherche: MORISSETTE, Dominique

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu): BOUCHER, Réal

Titre du travail de recherche: L'éducation musicale au primaire-
Le discours - Le réel.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC BIBLIOTHÈQUE

EDUQ 8870298

Résumé:*

OBJECTIFS

Notre recherche vise à nommer les facteurs qui influencent la présence ou l'absence d'éducation musicale dans les écoles primaires du Québec. Notre problématique se situe dans un cadre théorique à portée sociologique, lequel s'adapte bien au modèle scolaire. Elle se développe à partir de deux pôles: le discours, le réel. De là nous regardons si l'existence de cours de musique est rattachée aux valeurs inscrites dans le discours officiel de notre système scolaire ou si le sort de cette matière dépend d'un problème budgétaire comme plusieurs intervenants veulent le laisser croire.

METHODOLOGIE

Pour saisir les principaux éléments reliés à notre problématique, nous avons procédé en quatre étapes. Premièrement, l'analyse du discours de l'Etat, en le situant dans un cadre sociologique que nous avons emprunté à Guy Rocher. Deuxièmement,l'envoi d'un questionnaire à plus de trois cents directeurs et directrices d'écoles primaires, pour l'année scolaire 1983-84. Troisièmement, le relevé des données statistiques décrivant la situation de l'éducation musicale dans le vécu quotidien des jeunes. Quatrièmement, l'analyse des tendances globales en ce qui concerne les modes d'organisation des cours de musique, l'importance que l'on accorde à la musique et les causes probables de la présence ou de l'absence de ces cours.

SYNTHESE DES CONCLUSIONS

En comparant les deux aspects dominants de notre recherche soit, le discours et le réel, nous obtenons une réponse à l'effet que notre problématique est reliée aux valeurs véhiculées dans le discours et non à des problèmes financiers. Cette conclusion rejoint notre cadre sociologique dans le sens où les normes d'une société découlent des valeurs qu'elle met en évidence. Ainsi nous pouvons dire que l'éducation musicale dans les écoles primaires du Québec reflète le manque de conviction du discours de l'Etat, surtout au ministère de l'Education. Nous constatons aussi que dans au moins dans 25% des cas, il n'y a pas d'accessibilité à ce service.

La démocratisation de l'éducation musicale au Québec est loin d'être accomplie, tout comme elle est défendue avec peu de conviction dans le discours officiel de l'Etat.

Signature du candidat
Date: 11 juin 1985

Signature du directeur de recherche
Date:

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)
Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)
Date: 11 juin 1985

UNIVERSITE DU QUEBEC

L'EDUCATION MUSICALE AU PRIMAIRE

LE DISCOURS-LE REEL

par

MARIELLE THERRIEN-CYR

Programme de Maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

juin 1985

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE

REMERCIEMENTS

Merci à Messieurs Dominique Morissette directeur de recherche, et Réal Boucher co-directeur, de m'avoir aidé à achever ce travail, dans un climat de confiance.

L'obstacle des distances géographiques n'a pas réussi à diminuer la qualité de votre collaboration, ni le nombre ni la valeur de vos interventions.

Merci aux directions d'écoles qui m'ont apporté de précieuses informations.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS..... ii

TABLE DES MATIERES..... iii

LISTE DES TABLEAUX..... v

LISTE DES FIGURES..... vi

SOMMAIRE..... vii

INTRODUCTION..... viii

LE DISCOURS

CHAPITRE I: Le cadre théorique 1

1.1 Le cadre sociologique..... 1
1.2 La sociologie et le système scolaire..... 3
1.3 La culture technologique..... 8
1.4 L'école et la culture technologique..... 12
1.5 L'école actuelle..... 14
1.6 L'école et l'environnement musical de la culture technologique..... 16
1.7 La problématique..... 18

CHAPITRE II: Les valeurs d'une société et l'éducation esthétique 19

2.1 L'imaginaire 19
2.2 La stabilité, l'évolution..... 21
2.3 La musique en éducation..... 22
2.4 L'éducation et la culture auditive..... 25
2.5 La démocratisation..... 31

CHAPITRE III: Le discours de l'Etat 37

3.1 Le droit à la culture..... 37
3.2 Le loisir..... 38
3.3 Au ministère des Affaires culturelles..... 40
3.4 Le ministère de l'Education du Québec..... 41
3.5 Une cohérence à développer..... 42
3.6 La nouvelle approche du Ministère des Affaires Culturelles 43
3.7 D'autres aspects..... 44
3.8 L'Ecole Québécoise, le droit à une éducation de qualité. 46
3.9 Les valeurs dans l'énoncé de politique..... 47
3.10 La place de la musique..... 55
3.11 Les causes et les valeurs..... 57
3.12 Conclusion..... 58

LE REEL

CHAPITRE IV: Le réel de l'année 1980-81..... 60

4.1 Le quotidien: un ordre de grandeur..... 60
4.2 Le spécialiste et le titulaire..... 62
4.3 La grille-horaire..... 64

CHAPITRE V: La méthodologie..... 69

5.1 Le questionnaire et le but de la recherche..... 69
5.1.1. L'organisation..... 70
5.1.2. Les causes..... 73
5.1.3. L'importance..... 75
5.2 La justification du questionnaire..... 76
5.3 L'enquête et la méthodologie 77
5.4 La validation du questionnaire..... 78

CHAPITRE VI: Le réel de l'année 1983-84..... 81

6.1 Les réponses reçues..... 81
6.2 L'analyse des données..... 82
6.2.1. L'organisation..... 82
6.2.2. Les causes..... 102
6.2.3. L'importance..... 109

CHAPITRE VII: Conclusion..... 129

Epilogue..... 146

ANNEXES: 147

Annexe 1 Notes préliminaires et questionnaire..... 148
Annexe 2 Lettre pour validation 153
Annexe 3 Lettre aux répondants 155

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 156

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1:
Les valeurs dans l'Ecole québécoise..... 48
TABLEAU 2:
Temps alloué à l'éducation musicale dans l'horaire hebdomadaire de l'enfant en 1980-81..... 65
TABLEAU 3:
Répartition des professeurs de musique par cycle..... 84
TABLEAU 4:
Temps alloué à l'éducation musicale dans l'horaire hebdomadaire de l'enfant en 1983-84..... 86
TABLEAU 5:
Nombre de titulaires qualifiés en éducation musicale.... 90
TABLEAU 6:
Nombre de titulaires qui ont reçu du perfectionnement..... 90
TABLEAU 7:
Nombre de titulaires ayant reçu du recyclage..... 91
TABLEAU 8:
Nombre de titulaires donnant des cours de musique..... 92
TABLEAU 9:
Répartition des ressources humaines dans diverses matières..... 97
TABLEAU 10:
Les décideurs..... 103
TABLEAU 11:
Influence du projet éducatif sur l'éducation musicale... 104
TABLEAU 12:
Facteurs qui influencent la prise de décision en faveur de l'éducation musicale..... 106
TABLEAU 13:
Facteurs qui influencent la prise de décision en faveur de l'absence d'éducation musicale..... 107
TABLEAU 14:
Répartition des matières par ordre d'importance..... 110
TABLEAU 15:
Implantation du nouveau programme de musique..... 111
TABLEAU 16:
Eléments de l'éducation musicale..... 112
TABLEAU 17:
Importance de la musique: opinion..... 114
TABLEAU 18:
Place de la musique dans le réseau scolaire..... 119
TABLEAU 19:
L'image du spécialiste..... 119
TABLEAU 20:
Qui décide des achats en musique..... 121

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1: Cadre sociologique..... 5

FIGURE 2: Cadre social du système scolaire..... 7

FIGURE 3: Profil des écoles des répondants..... 83

FIGURE 4: Qualification des spécialistes..... 94

FIGURE 5: Situation actuelle, situation désirée..... 98

SOMMAIRE

Le propos de notre recherche est d'analyser s'il y a concordance entre le discours de l'Etat et le vécu scolaire en éducation musicale dans les écoles primaires du Québec en 1983-84.

Pour ce faire, nous avons situé notre questionnement dans un cadre théorique à portée sociologique. Ce cadre établit que les systèmes reflètent leurs valeurs dans les normes qu'ils se donnent pour fonctionner. Ainsi, nous avons analysé les valeurs incluses dans le discours officiel et les normes utilisées dans le vécu scolaire. Il s'est avéré qu'il y a concordance entre le manque de conviction et de cohérence du discours officiel et l'instabilité voire l'absence d'éducation musicale au primaire. Tout le contexte socio-culturel de la Société québécoise joue un rôle lui aussi dans le conditionnement musical de nos jeunes. L'école n'a pas les moyens de les rendre capable de faire des choix face aux influences qu'ils subissent voilà aussi des aspects qui intéressent notre propos.

INTRODUCTION

Dans le monde contemporain nous constatons la place toujours grandissante de l'environnement sonore.

Il nous rejoint quotidiennement par les ondes de la radio, les bruits de notre lieu de travail, les sonneries du téléphone et l'omniprésence de la télévision par exemple. Il serait bon de vérifier jusqu'où nous sommes capables d'agir sur cet environnement ou si au contraire nous nous laissons submerger par lui. Mais au préalable nous pouvons nous demander si notre système éducatif nous a outillés pour devenir plus critiques et donc moins manipulables.

En d'autres termes nous voulons vérifier quel est l'apport de notre système scolaire en ce sens.

Le sonore représentant un champ d'action multidimensionnel nous le restreindrons au domaine de la musique, voire l'éducation musicale.

Dans le présent travail nous en comparerons deux aspects. Le premier en reflétant le discours de l'Etat québécois en ce domaine, surtout celui du ministère de l'Education, le second en décrivant le vécu actuel dans nos écoles primaires.

L'éveil musical qui se fait en principe dès le début de la scolarisation de l'enfant, est interdépendant de ce qui se fait au niveau d'autres ministères, les budgets fonctionnant sur le principe des vases communiquants.

Le manque de suivi d'un degré scolaire à l'autre, le dédoublement de certains services au détriment d'une réelle accessibilité, indiquent une

grande imprécision dans la volonté d'action, voire l'absence de consensus sur les valeurs à prioriser. Par exemple, il existe un manque évident de cohérence lorsqu'il s'agit de s'entendre sur la manière de structurer un réseau démocratique suffisamment outillé pour permettre l'émergence de l'élite naturelle.

Pour analyser ces éléments, nous empruntons notre cadre d'analyse au monde de la sociologie afin de faire ressortir la relation qui existe entre les valeurs d'une société et les structures qu'elle utilise pour les véhiculer. Ainsi nous pourrons être en mesure de mieux comprendre comment et pourquoi le réseau de l'éducation fonctionne à partir des valeurs qu'il retient pour inspirer l'action éducative. En effet, on croit que les valeurs guident les conduites, leur donnant leur signification et justifient les normes et modèles correspondants. C'est ainsi que la sociologie analyse le processus.

En éducation musicale, si la situation au niveau primaire est chancelante, est-ce dû au fait que la musique n'est pas reconnue comme un véhicule des valeurs privilégiées dans le discours officiel ou, est-ce dû au fait que le problème se situe plutôt au niveau des normes ?

Nous essaierons de trouver des explications pouvant déterminer s'il y a écart ou correspondance entre le discours et le réel en éducation musicale.

Tous ces éléments sont entourés du discours d'autres auteurs provenant d'autres ministères, de commissions d'enquête ou d'autres paliers d'intervention.

Nous ne pouvons détacher la problématique de tout un champ culturel où la musique est concernée, comme divers ministères, média, lieux d'éducation ou de publicité par exemple.

Ainsi notre panorama paraîtra-t-il très large,mais il permettra de démontrer la nature et l'importance des éléments en jeu en éducation musicale, soit au niveau des valeurs d'une société ou de la structure de diffusion musicale.

CHAPITRE I

Le cadre théorique

1.1 Le cadre sociologique

> "L'action humaine est sociale parce qu'elle s'inscrit dans une structure d'action qui lui est fournie par des normes ou règles collectives ou communes dont elle doit s'inspirer." (Rocher, 1968, 46)

L'action humaine nous préoccupe parce qu'elle est l'indice premier des valeurs d'une société.

Cette action est importante et devient acceptée comme cohérente, lorsqu'un individu la perçoit comme telle après un long processus d'apprentissage. Par l'apprentissage social, culturel et scolaire, l'individu s'approprie une compréhension des normes et s'adapte aux conduites reliées au consensus social. Elles deviennent alors "partie intégrante" de sa personnalité.

Suite à ce processus de "socialisation", la signification des conduites quotidiennes d'un individu "apparaît (...) lorsque les modèles sont perçus dans leurs rapports aux valeurs. " (Rocher, 1968, 72)

Ainsi chaque société met en place un modèle d'apprentissage pour adapter ses membres aux éléments dits de "stabilité normative", car ils permettent aux membres d'un groupe donné de pouvoir vivre ensemble

en ayant des comportements acceptables par les autres, et de pouvoir atteindre des buts communs. C'est dans ce sens que les membres d'une société développent des langages - verbaux ou non verbaux- qui leur permettent de communiquer et de se mieux comprendre.

Chaque individu a une compréhension personnelle de son environnement à partir de sa relation au monde, de sa capacité d'intégration et de ses modes d'interaction sociale. Sa manière de "sentir, de penser et d'agir" (Rocher, Vol. 1, 1968, 70 - Durkheim) est elle-même modelée par la qualité de son environnement, au rythme des interactions qui se produiront tout au long de son cheminement personnel. Ce que lui proposent les différents aspects de sa vie culturelle, sociale, physiologique et psychique doit devenir signifiant pour lui. Rocher le confirme:

> "C'est par sa référence à une structure de règles ou de normes collectives que toute conduite humaine est significative et cohérente aux yeux du sujet lui-même aussi bien qu'aux yeux des autres avec qui ou au milieu de qui le sujet agit." (Rocher, Vol. 1, 1968, 45-46)

Quand les normes de conduite qu'il adopte, correspondent aux normes collectives communes, l'individu voit son comportement renforcé automatiquement par le système puisqu'il n'entre pas en conflit avec les modèles sociaux.

Ainsi organisée, la société peut prévoir les conduites de ses membres et ces derniers peuvent à leur tour prévoir les besoins et les comportements de leurs pairs. Cette prévisibilité est un élément de cohésion très important. Elle procure une grande sécurité aux acteurs sociaux. Pour développer un sentiment d'appartenance, le système

exige la conformité dans la majorité des comportements sociaux. Ces conduites sont d'ailleurs encadrées par un ensemble de sanctions positives ou négatives aménagées à cet effet.

Quels que soient les motivations des membres et le respect que la société - le système social - leur porte, la forme de socialisation que cette société choisit a toujours pour fonction de maintenir son existence comme entité culturelle.

Mais les sociétés ne devraient pas en rester au niveau du conformisme. Même Skinner va en ce sens quand il dit: "Une culture doit avoir une certaine stabilité, mais elle doit aussi se transformer si elle veut survivre. " (Skinner, 1968, 218)

Ainsi, dans les systèmes démocratiques la divergence est-elle mieux admise. Cette ouverture à la diversité des croyances rend possible l'émergence de mouvements parallèles qui questionnent le statut quo et forcent la société à évoluer vers une nouvelle hiérarchie des valeurs.

C'est le modèle de fonctionnement qui se développe au Québec depuis les années soixante.

1.2 La sociologie et le système scolaire

Nous utiliserons maintenant deux figures pour illustrer un parallèle entre le système social et le système scolaire. Dans la première figure (voir page 5) nous résumons notre perception du cadre théorique emprunté à Guy Rocher; dans la deuxième, (voir page 7)

nous transposons au niveau scolaire le processus de socialisation du système socio-culturel global.

Ce qui est sous-jacent à la première figure, c'est que la conduite humaine apprise par un processus de socialisation est reliée à des normes et des modèles sociaux. A leur tour, ces modèles se rattachent à un consensus au niveau d'une échelle de valeurs. Ces valeurs représentant la forme d'idéal que la collectivité désire atteindre, inspireront la nature et la qualité des comportements.

Pour toute organisation culturelle, il s'agit de développer les modèles les plus efficaces possible, pour véhiculer ses valeurs et ses croyances fondamentales jusque dans les normes qu'elle impose -dans les lois par exemple-. Que ce soit au niveau de la définition des rôles, des sanctions, de l'idéologie ou des manières d'exprimer ses émotions, ces normes garantissent le respect des consensus sociaux.

Cadre sociologique

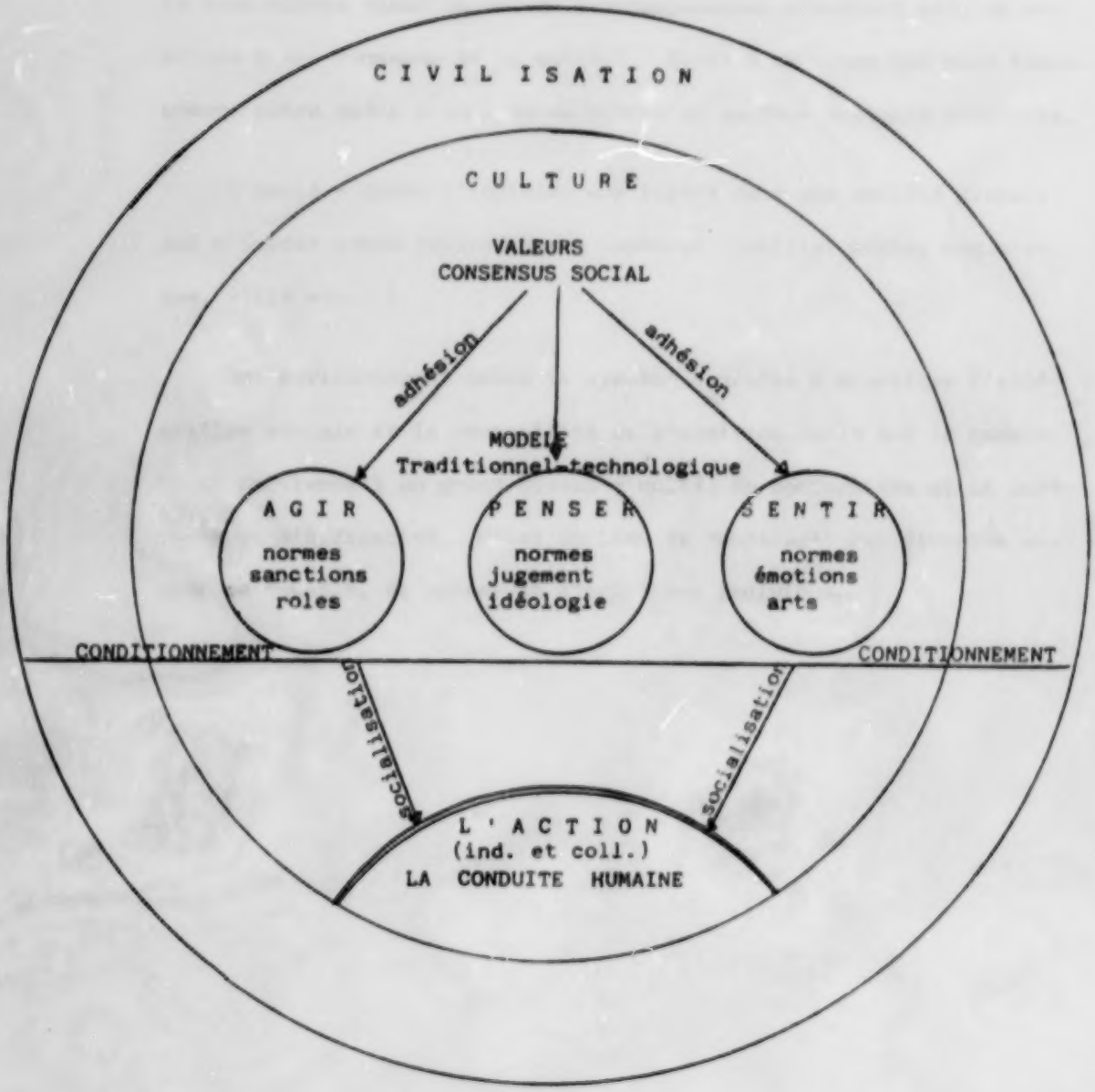


FIGURE 1

Voici notre perception du cadre théorique inspiré de Guy Rocher. Cette figure démontre comment à l'intérieur d'une civilisation (occidentale par exemple), notre culture québécoise définit ses valeurs, les véhicule dans des modèles qui à leur tour déterminent des normes d'action au niveau de la conduite humaine (individuelle et collective).

Dans la deuxième figure nous parlons du système scolaire. Nous le considérons comme un réseau environnemental structuré afin de répondre à une commande de la société. C'est à ce titre que nous transposons notre cadre d'analyse au niveau du système scolaire québécois.

L'école - comme l'individu - s'insère dans une société globale qui s'impose comme environnement immédiat (famille, média, organismes, ville etc...)

Cet environnement amène le système scolaire à planifier l'intégration sociale et la rentabilité de l'individu, afin que la communauté parvienne à un grand niveau d'unité, de conformisme et de cohérence et d'efficacité. C'est un lieu de "modelage" des diverses façons de "sentir, de penser et d'agir" des individus.

CADRE SOCIAL
DU
SYSTEME SCOLAIRE

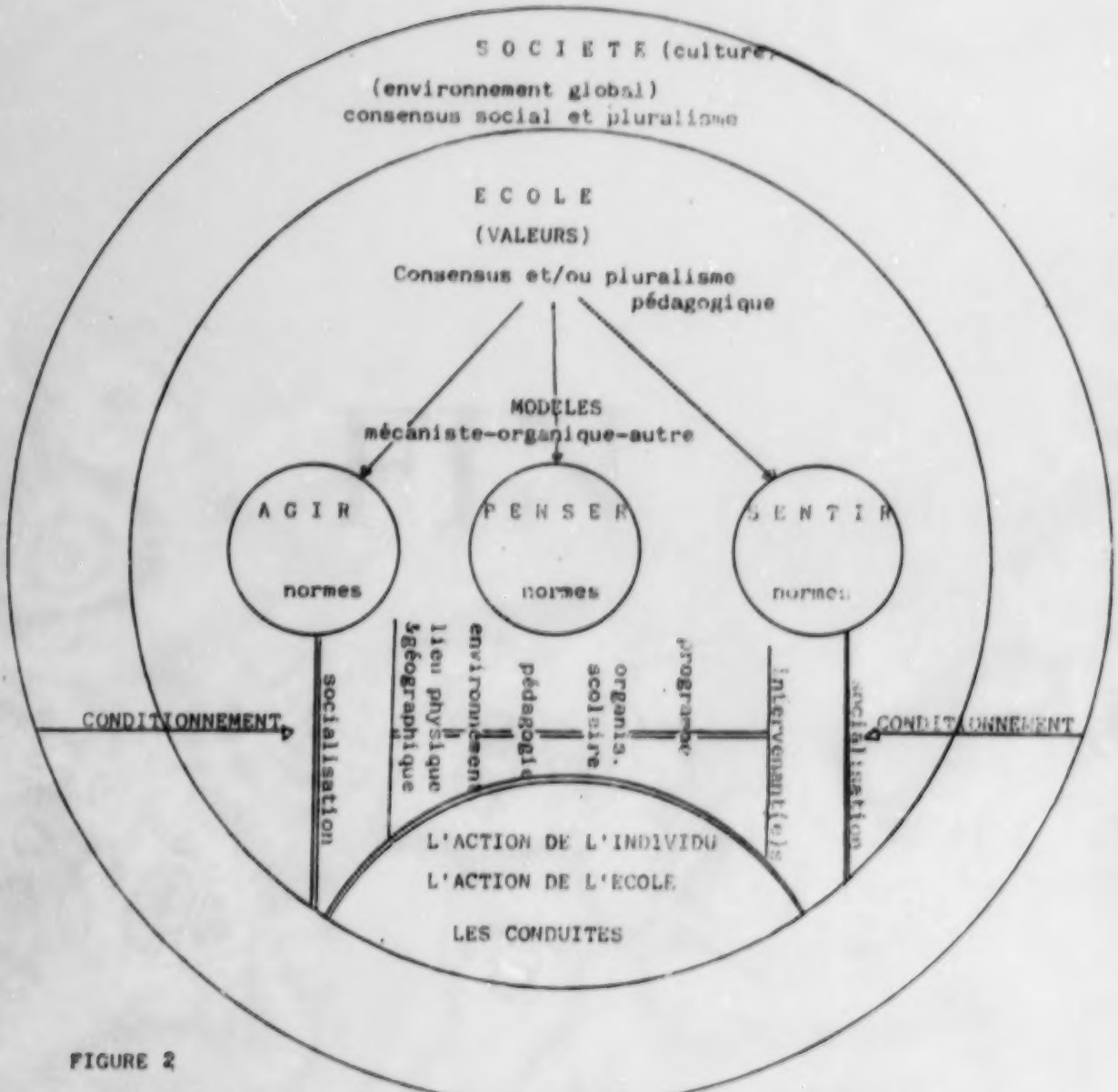


FIGURE 2

Voici notre adaptation du cadre théorique, au niveau scolaire. Il s'agit d'une société qui fonctionne à partir d'un consensus de base et d'un certain pluralisme et qui se dote d'une structure éducative: l'école. Cette école véhicule des modèles d'être, de penser et de sentir par le biais des normes qu'elle met en place pour "éduquer" la conduite humaine (individuelle et sociale) des jeunes.

Reprenons donc notre première citation et adaptons-la à l'école.

CITATION	ADAPTATION
"L'action	de l'étudiant: étude, réussite, comportement, participation
est sociale parce qu'elle s'inscrit dans une structure d'action	réseau scolaire, intervenants, pairs, interrelations
qui lui est fournie par des normes ou règles collectives et communes	règlements d'écoles, grille-horaire, pédagogie, programmes, examens
dont elle doit s'inspirer." (Rocher 1968,46)	doivent être reliées aux valeurs sociales scolaire et individuelles.

C'est ainsi qu'après avoir visité des écoles dans divers pays du monde, Jacqueline Chobaux observe et conclut qu'un système éducatif

> (...) a pour fonction sociale de former et d'insérer les jeunes dans la société. (...) de maintenir et de reproduire le système social en place et de participer à la transformation et à l'évolution de celui-ci. (Chobaux, 1976, 33)

Plus loin, nous découvrirons que c'est dans le même sens que se fait le discours de l'Etat, au Québec.

1.3 La culture technologique

Quelles sont donc les valeurs qui marquent notre société contemporaine, ces valeurs susceptibles d'influencer le système scolaire?

On pourrait nommer celles qui sont prônées par divers organismes de pression et par rapport auxquelles nous avons à nous situer en plusieurs occasions. Nous ne retiendrons que celles qui nous

semblent atteindre la plus grande partie de notre société, aujourd'hui.

Dans une société pluraliste comme celle du Québec en 1984, il faut se rappeler une grande caractéristique des valeurs: leur relativité. En effet, leur contenu est fonction des sociétés, des systèmes politiques, des religions, des époques et des technologies du moment etc... Ainsi, "Un changement de valeurs est plus souvent une transformation dans la hiérarchie des valeurs qu'une création de nouvelles valeurs." (Rocher, 1968, 76)

Ces "nouvelles" valeurs que véhicule la culture technologique sont donc susceptibles d'amener de nouveaux comportements, de nouvelles structures.

La culture technologique est très ambivalente et apprécie les conduites humaines surtout en fonction de leur efficacité. Cette efficacité si nécessaire aux techniciens, par exemple, qu'on les juge sur leur capacité d'atteindre un but ultime: la rentabilité. On leur demande de produire une grande "quantité de biens uniformes, inutiles et superflus" (Caloren, 1969, 117), qui seront achetés par des consommateurs que d'autres spécialistes et techniciens auront déjà programmés à cet effet par la publicité.

Cette culture se réclame donc de la rationalité, de la science et de la haute technologie. Le rationnel peut quantifier tout ce qu'il contrôle: machines, techniques, programmes, individus, groupes, procédés, économie etc. Ces modèles technologiques sont ensuite transférés au niveau humain pour permettre de mieux programmer le consommateur et assurer ainsi la bonne marche du système économique.

C'est ainsi qu'on utilise des techniques de diffusion complaisantes pour alimenter la "sensorialité, la sensibilité, la sensualité, la spontanéité, l'art, la moralité " (Rioux, 1968) par des média pseudo-informateurs!

Les moyens utilisés pour la diffusion de masse sont des agents de conditionnement très forts. L'information qu'on y donne est facilement discutable et elle nous parvient par fragments, semblable à une mosaïque. Malgré la multiplicité de points de vue qui y sont véhiculés, la majeure partie de la programmation reste assez uniforme, voire banale et redondante. On pourrait dire aussi que chacun est dépendant de l'information qui entre chez lui. C'est là tout un pouvoir que celui des fabricants, celui de ceux qui mettent en code les émissions! Ainsi Marcel Rioux énonce-t-il l'importance des codeurs d'information, de ceux qui en ont les clés:

> La machine et la technique poursuivent l'homme jusqu'au plus intime de sa vie privée. Et le pouvoir est largement passé de la bourgeoisie aux techniciens et aux technocrates, aux détenteurs de cette prodigieuse information et aux dispensateurs des renseignements. (Rioux, 1968, 10)

Ainsi les valeurs étant transmises par de nouveaux intervenants, ont-elles des possibilités de se diversifier, de se transformer, de s'opposer à la réalité précédente.

Ces nouveaux manipulateurs de contenu dans les programmes de radio, télévision, cinéma etc. "suggèrent, proposent, expriment avec (...) force et (...) persuasion" des modèles de comportements et des stéréotypes souvente fois remis en question (violence, sexisme etc.)

C'est consciemment qu'ils utilisent des techniques de présentation capables de créer un "certain contexte dramatique ou émotif qui contribue à inhiber le jugement critique." (Rocher, 1968, 138)

On se retrouve avec une forme de culture de masse dont le fonctionnement révèle des critères démagogiques: Premièrement, la qualité est associée à l'opinion voulant qu'un produit soit jugé "bon" s'il se vend bien! Deuxièmement, la facilité et la banalité sont excusées parce qu'associées au fait de rendre le produit accessible à plus de monde! Gardons-nous bien de confondre avec "l'égalité des chances": il s'agit bien d'étude de marché et de rentabilité! C'est la culture du savoir-plaire, le piège du moindre effort dans le loisir.

Cette culture qui se réclame de la rationalité amène une division du travail poussée à l'extrême et exige des techniciens de plus en plus spécialisés dans un champ de plus en plus spécifique. Elle organise les tâches de façon très cloisonnée.

Parallèlement, chaque individu est amené à participer au niveau d'une multiplicité d'organismes ayant des intérêts différents et vivre dans un contexte hétérogène voire même dans le paradoxe. Au niveau de l'intégration sociale qu'il doit atteindre, il devra avoir une grande ouverture aux différences sociales, culturelles ou autres. Cette ouverture demande de la compréhension et une grande capacité de savoir assumer ses actions et même créer, choisir sa différence. C'est ce que doit faire l'homme <u>normatif</u> . (Rioux, 1968)

Cet homme qui peut jouer des rôles différents au niveau de son

travail, sa famille, sa religion, son syndicat, sa ville, son école etc. Il doit être assez fort pour vivre des situations d'alternatives et rendre cohérentes les conduites qu'il a en ces divers lieux, sinon il vivra une fragmentation de sa personnalité et trouvera difficilement un sens à son action.

Ce genre d'expériences est une conséquence de ce nouvel aspect de la société - auparavant homogène - : le pluralisme. L'éducation scolaire le prépare-t-elle à s'affirmer socialement et assumer avec "bonheur" ses différences?

Plusieurs personnes incapables de cette forme d'autonomie ne peuvent surmonter l'insécurité qui résulte de cette grande part d'imprévu dans leur cheminement. Elles joignent souvent les rangs de sectes religieuses ou autres groupes à dogmatisme rigide. Ces organisations récupèrent leur désarroi face à l'acceptation de la divergence d'opinion et au questionnement constant qui sont très insécurisants et les agressent beaucoup.

1.4 L'école et la culture technologique

La commande de la société actuelle envers l'école est d'abord d'éduquer un jeune pour qu'il soit capable de produire de nouveaux objets de consommation. Il s'agit d'objets qui sauront plaire, se publiciseront facilement et surtout seront économiquement rentables. Pour ce qui est de la pollution ou de la qualité du produit..., on prendra soin d'en déterminer les éléments en fonction de la rentabilité. Le tout s'expliquera bien sûr rationnellement, quelles que

soient les décisions!

Il ne s'agit pas ici de valoriser l'apport de l'imaginaire ou même de la créativité dans leur dimension expressive, mais bien au niveau du domaine utilitaire. C'est ainsi que même les rêves sont récupérés par l'industrie: l'anecdote, les peurs, les fantasmes, les événements etc. les techniciens du cinéma savent très bien les recettes d'un succès!

Une autre commande de la société technologique serait de préparer les jeunes au monde du loisir, ce loisir issu de la surproduction de notre système qui cherche un lieu pour écouler ses surplus. L'organisation du loisir lui permettant de garder son niveau de rentabilité on crée littéralement de nouveaux besoins chez les consommateurs. Là non plus on ne vise ni l'expression ni la participation, ni la réponse à des désirs profonds. On vise la consommation d'objets, de matériaux, de vêtements etc.

On veut donc une école en mosaïque où l'on passe de l'extrême compartimentation du savoir à l'extrême intégration,par réaction excessive.

On veut aussi une école "fonctionnaliste" où l'on survalorise les matières dites scientifiques, exactes; où l'on forme des cerveaux "stimulus-réponse" à l'aide de deux codes: les mots, les chiffres.

De même demandera-t-on une école où la tradition culturelle et artistique sont ramenées au rang de l'occupationnel, du mythe ou du

loisir, car l'ordre et la logique semblent le seul apanage de la science et de la technique. Quel type d'homme produira une telle école ? Selon Hugues de Varinnes, c'est dans cette école

> (...) que l'enfant acquerra les automatismesqui feront de lui un consommateur docile de culture, respectueux des stéréotypes et des conventions hérités de l'immense travail de codification du XIX siècle.
> (De Varinnes, 1976, 40)

1.5 L'école actuelle

L'école actuelle comme la société dans laquelle elle s'insère, oscille entre cette culture et la culture traditionnelle. La culture traditionnelle étant bien attachante par le fait qu'elle est proche de la nature, que la division du travail y est réduite au minimum, qu'elle utilise une technologie douce, que la famille joue le rôle de cellule de base sécurisante et qu'elle sait intégrer toutes les dimensions de la vie, même la religion. (Rocher)

Les agents d'éducation actuellement en place ont gardé plusieurs de leurs valeurs, c'est-à-dire celles qui les ont façonnés dans la culture dite traditionnelle. Ils véhiculent ces valeurs quotidiennement. La pédagogie scolaire est d'ailleurs en majeure partie à tendance mécaniste.[1]

---

[1] Mécaniste: modèle autoritaire où l'enseignement est un "processus de transmission" et l'apprentissage "un processus de réception" p. 35. Ce modèle est centré sur l'acquisition de connaissances, la docilité, la réception d'information, la dépendance envers le maître. (Conseil Supérieur de l'Education, 1969, 35-36)

En 1960, Pierre Bélanger et André Juneau disaient que

> Malgré leur tendance à participer à une culture de type technologique, les maîtres semblent en même temps profondément attachés à des éléments de culture traditionnelle. (Bélanger, Juneau, 1960, 95)

Il s'agit de "l'autoritarisme" et du "religiocentrisme" encore très présents au début des années soixante. Encore aujourd'hui, dans les années 80, les auteurs du volume "Les valeurs éducationnelles" (Collab, 1981), sont à même de constater que "le degré de pénétration du modèle organique [1] est (...) très limité" soit 10% des enseignant(e)s (Valois et al, 1981, 60)

L'instabilité au niveau de la forme de consensus social pour définir un ou des profils d'enseignants ne se démarque pas en deux clans qui s'opposent mais se caractérise par une difficulté à se situer précisément face aux divers modèles proposés par leur société, leur état, leur syndicat et leur environnement technologique. C'est pourquoi danscette étude socio-pédagogique ils ont retenu comme échelle d'analyse "d'avoir affaire à un CONTINUUM bipolaire" dont les deux pôles sont:l'approche mécaniste et l'approche organique.

> Nous avons vu (...) que le profil culturel des maîtres chevauchait à la fois sur l'un et sur l'autre des deux segments du continuum "culture traditionnelle - culture technologique." (Valois et al, 1981, 19)

1 Organique: Modèle interactionniste "centré sur le dynamisme et sur les ressources intérieures de l'étudiant". Initiatives, sens des responsabilités, autonomie, engagement personnel.
(Conseil Supérieur de l'Education, 1969, 37)

Au lieu de considérer les deux grands courants pédagogiques pré-cités comme étant littéralement en opposition, ils ont choisi d'évoluer vers une conception multi-dimensionnelle. (p.21) C'est ainsi que même en sachant que l'approche organique s'est développée par réaction au courant pédagogique dominant, on a voulu utiliser une échelle d'analyse du vécu quotidien, concernant les diverses dimensions contenues dans les idéologies pédagogiques.

La diversité des profils d'enseignants reflète bien l'ambivalence et le pluralisme au Québec. Ils sont à la fois citoyens et agents d'éducation. C'est leur culture qui influence l'école, qui donne leur couleur aux gestes, aux croyances et à la mentalité avec laquelle ils vivent et analysent leur action quotidienne.

Nous reviendrons sur le contenu de l'école actuelle au chapitre sur l'Ecole Québécoise.

1.6 L'école et l'environnement musical de la culture technologique.

Ici revient la question: "Est-ce que l'école doit reproduire ou transformer une société ? "

Le cas est typique au niveau de la musique. Notre société industrielle s'est donnée des média à grande diffusion, à grand pouvoir de persuasion et avec grande liberté de polluer notre monde sonore.

Là aussi, tout est subordonné, à la rentabilité économique: "La plus grande satisfaction par le plus grand nombre tel est donc le critère de ce que nous appelons la "doctrine démagogique". (Moles, 1971, 272).

Avec quel(s) conditionnement(s) sonore(s) la population est-elle aux prises ? A quel niveau la musique de qualité inférieure rabaisse-t-elle les réactions émotives des auditeurs ? A quel niveau se situent les textes des chansons populaires ? etc.

Quand l'Ecole Québécoise nous dit vouloir "favoriser, par la création d'un milieu éducatif équilibré, l'épanouissement d'une personnalité créatrice" (Ecole Québécoise, 1979, 26) pouvons-nous y lire une fonction transformatrice de l'école ? Combien se questionnent pour amener les jeunes à intervenir sur leur environnement sonore, à le critiquer, à l'améliorer ?

Une grande partie du laisser-aller face à la pollution sonore vient du fait que peu de gens se doutent du pouvoir et de l'importance de l'éducation esthétique. C'est un domaine où la subjectivité est un monde à explorer et à organiser; un monde qui a sa "logique" et qui valorise l'expérimentation des perceptions sensorielles ainsi que leur originalité. Autant d'aspects négligés dans notre quotidien scolaire et socio-culturel.

Voilà donc décrit, le contexte dans lequel s'inscrit la problématique qui nous concerne: Une société dominée en majeure partie par un monde sonore dirigé par des fabricants de contenus qui nous modèlent bien plus souvent dans le sens de la facilité de la banalité et de la rentabilité.

Mais ces deux cultures qui se suivent chronologiquement et se chevauchent parfois malgré leur opposition au niveau du contenu des

valeurs et des normes, ont en commun leur faible intérêt pour la démocratisation de l'éducation musicale au niveau du système public.

1.7 La problématique

Que l'on se réfère à l'un ou l'autre système, à l'une ou l'autre culture, la problématique reste la même. Il existe un écart significatif entre le discours et le réel en éducation musicale.

La fragilité semble caractériser la situation dans laquelle se vit cette forme d'éducation. Nous étudierons donc le problème en fonction du système éducatif, de la culture québécoise actuelle et des conditions dans lesquelles les jeunes reçoivent ou non des cours de musique.

Dans ce contexte nous posons la problématique suivante: <u>Y a-t-il adéquation entre le discours officiel de l'Etat en matière d'éducation musicale et son organisation scolaire, au niveau de l'enseignement primaire au Québec ?</u>

Nous irons de l'abstrait du discours au concret du vécu de l'étudiant, gardant en mémoire les points-clés de la relation entre la valeur et l'action, comme les figures 1 et 2 l'ont fait précédemment . (voir pages 5 et 7)

CHAPITRE II

Les valeurs d'une société et l'éducation esthétique

Partant d'une vision globale des liens qui existent entre les valeurs reconnues dans une société et les normes qu'elle utilise pour les "enseigner" à ses membres, nous allons maintenant toucher un aspect spécifique, celui de l'esthétique.

2.1 L'imaginaire

Ces liens qui existent entre les valeurs que retient une société donnée et les modèles organisationnels qu'elle développe ne sont pas solides dans tous les secteurs d'activité. N'oublions surtout pas qu'en musique - comme dans tous les arts -, il s'agit de permettre une éducation à la créativité, il s'agit de faire place aux ressources affectives et sensorielles, donc à l'individu et au subjectif, il s'agit aussi d'utiliser l'imaginaire! "Or nos sociétés modernes ont supprimé l'imaginaire, s'il ne s'exerce pas au profit de l'innovation technique." (Laborit, 1976, 124)

Ainsi l'art "projection du possible humain" étant perçu comme une "initiation à l'invention des fins" (Garaudy, 1971, 11), devient une menace à l'équilibre du système: production-consommation. On craint que le modèle et/ou le processus artistique permettant une réorganisation personnelle de ses propres règles au niveau affectif, par l'utilisation de son imaginaire ne se transfère dans les autres sphères

dans lesquelles l'individu évolue. Les secteurs valorisés en éducation sont ceux qui assurent davantage de comportements conformistes, garants de rentabilité.

Il y aurait une large place à faire à l'imagination à l'école, mais ce n'est que dans le sens de la production qu'on l'utilise. A cet homme que l'on forme à l'école,

> on demande sans cesse des "idées neuves", des "valeurs nouvelles", une "nouvelle philosophie", des découvertes scientifiques. Cet homme doit produire beaucoup et sans cesse parce que lui-même et les autres consomment des masses considérables de biens matériels d'idées, d'images, d'oeuvres d'art, d'idoles de toute nature. (Rocher, 1968, 238)

L'art devient donc objet de consommation! Même ici, la conduite humaine revient se connecter aux valeurs culturelles de notre société de consommation. Produire et consommer, au détriment de l'expression et de l'appréciation! L'art est pourtant d'un tout autre ordre. Comme le rapporte Marcel Rioux, Hegel croyait que "si vous rénovez l'imagination la réalité ne tiendra pas longtemps." (Rioux, 1975, 48) Voilà une affirmation peu sécurisante au niveau politique.

Or l'enfant québécois, point de mire de toute une littérature officielle concernant son développement intégral, est très occupé à s'instruire sous la forme traditionnelle d'acquisition de connaissances. Il ne lui reste que bien peu de temps à l'école pour se consacrer aux activités dites "d'éveil" et "d'expression", et à l'utilisation multiforme de son imagination.

> Or la création artistique et la nécessité de la création culturelle ont justement pour fonction de nourrir et de révolutionner l'imaginaire social et de faire apparaître un autre monde possible. (Rioux, 1975, 48)

Mais l'imagination de l'enfant, ses jeux, sa capacité d'invention sont considérés comme des acpects très secondaires de sa personnalité. Nous le constations quand les cours de musique se réduisaient, en de nombreux endroits, à quelques activités-bonbons que l'enfant recevait comme récompense de la semaine de travail. Comment l'école peut-elle valoriser une forme d'expression qui rejoint les principes de plaisir? C'est Marcuse qui en note divers aspects inacceptés par la "logique" officielle et politique.

> L'art défie le principe essentiel de la raison: en représentant l'ordre de la sensibilité, il fait appel à une logique taboue, la logique de la satisfaction qui s'oppose à la logique de la répression. (Marcuse, 1963, 272, 24)

C'est probablement ce qui fait du monde de la musique un monde dont on se méfie souvent, puisqu'il explore des contrées intérieures que bien des doctrines craignent de nommer et que bien des systèmes politiques souhaitent réprimer ou contrôler. On préfère manipuler des têtes programmées que de considérer des élans, des sources motrices de créativité. En pratique, ces élans sont canalisés par une mise en condition culturelle avant même d'être identifiés et apprivoisés par l'individu.

2.2 La stabilité, l'évolution

Dans l'histoire des civilisations, chaque culture s'est dotée d'un système d'auto-défense contre les conduites susceptibles de la déstabiliser. Toutefois, elles pourraient s'organiser en un système d'auto-régulation qui laisse place à l'évolution du système, à la critique et à la planification de nouveaux environnements et de nouvelles valeurs.

Un tel système peut s'ouvrir à un questionnement interne, reviser ses priorités, faire une auto-critique de ses manières de penser, de sentir et d'agir.

C'est pourquoi il faut faire une place à l'imaginaire parmi les aspects à développer chez l'individu. Il faut parvenir à un équilibre entre le réflexe de survie -reproduction du système- et la réorganisation vers de nouvelles hiérarchies de valeurs, de nouvelles finalités. En s'inspirant de Parsons, Rocher nous dit bien que

> la stabilité normative n'implique pas un état statique; le changement lui-même requiert une stabilité normative, ne fut-ce que sous la forme d'un certain "ordre dans le changement". (Rocher, 1968, 315-316)

Il s'avère donc que l'imaginaire paraît menaçant à notre système culturel, surtout au niveau idéologique: de gauche ou de droite où l'on veut le contrôle!

2.3 La musique en éducation

Dans ce contexte venons-en à l'expression musicale comme telle et voyons l'importance et les qualités de ce mode de vie qu'est l'expérience esthétique dans l'univers scolaire.

La musique est une forme artistique d'organisation sonore qui se situe dans une démarche personnelle, libératrice pour le créateur, l'auditeur, l'interprète. Elle s'enracine dans une culture c'est-à-dire qu'elle est nourrie par le passé et par l'environnement contemporain au niveau de son contenu, sa qualité, sa forme, son raffinement etc. Toutefois, bien que l'art soit

> Placé sous la loi du donné, (...) en même temps il enfreint cette loi. La conception de l'art comme force productive essentiellement autonome et négatrice s'oppose à celle selon laquelle l'art remplit une fonction essentiellement dépendante, affirmative-idéologique, c'est-à-dire glorifie et absout la société existante. (Marcuse, 1979, 25)

De la même manière qu'il y a l'influence du passé et celle d'aujourd'hui, celle de la culture traditionnelle et celle de la culture technologique, il existe deux courants majeurs en éducation musicale. L'un traditionnel, favorisant une éducation à la réalité musicale du passé. On y étudie les oeuvres comme des modèles d'équilibre et des exemples conformes au sens du beau. On oublie souvent de faire ressortir leur couleur révolutionnaire à l'époque où le compositeur les présentait à ses contemporains; elles apparaissaient alors comme dérogeant aux lois de l'esthétique, menaçant l'ordre, choquant les habitudes de perception auditives et les moeurs de l'époque. Dans ce genre d'éducation esthétique on vise à faire apprécier la beauté des oeuvres selon des normes relevant de l'analyse théorique.

L'autre courant est plus directement relié à la raison d'être de l'art, soit: "l'expérimentation de la créativité" comme processus et comme moyen d'expression. Moles en parle comme du "droit de réorganiser son monde intérieur au moyen du donné sonore". Ce matériau sert à dépasser notre apprentissage culturel puisque "Le créateur fabrique ses idées nouvelles à partir d'idées acquises qui constituent le fond de sa culture personnelle". (Moles, 1972, 106) Le donné sonore dépend aussi des moyens et techniques de l'époque où il se fait, en ce sens la musique "est la signature de la civilisation, parce qu'elle est liée à la technologie." (Schaeffer, film)

A même l'un ou l'autre courant, ceux qui croient en l'éducation musicale comme moyen de vivre au niveau des perceptions et de l'émotif pour découvrir la logique de leur monde subjectif, considèrent ce mode de vie comme idéal et veulent le faire comprendre à toute la collectivité. Ils veulent que les valeurs auxquelles la musique se rattache, s'incarnent dans la vie scolaire des jeunes et dans leur vie en général.

Ils veulent les amener à un développement critique de l'audition dans le monde de l'information instantanée et de l'omniprésence des médias électroniques, à l'époque de la culture auditive d'aujourd'hui. Marshall Mc Luhan nous explique ce phénomène de la façon suivante:

> La culture électronique inaugure le retour de la "simultanéité". C'est une reconquête de l'espace acoustique: l'oreille reçoit les sons venant de toutes les directions à la fois, créant ainsi un champ d'expérience sphérique, de même l'information transmise par l'électricité se propage-t-elle naturellement sur le modèle de la sphère. (...) C'est l'instantanéité de l'information, inséparable des média électroniques, qui confère à la nouvelle culture sa forme auditive. (McLuhan, 1977, 84)

A la télévision d'aujourd'hui, voit-on des émissions sans théatre? oui, des émissions sans danse? oui, sans arts plastiques? oui sans musique? non.

Seules quelques émissions de musique de grande qualité sont présentées. Quand valorise-t-on nos compositeurs de qualité et nos grands interprètes? Comparons seulement à la proportion d'émissions sportives, d'émissions romancées, "à l'eau-de-rose" !... et l'on se demande naïvement pourquoi les jeunes n'aiment pas ... ce qu'ils n'entendent pas.

Pourtant le raffinement des perceptions, base de la libération de nos capacités intérieures se doit de croître, sinon on risque de compromettre la capacité de bonheur, de qualité de vie et de réalisation d'un individu.

Quand on en reste à la musique banale, on cultive les habitudes d'écoute qui chloroforment par leur haut niveau de redondance.

Une autre catégorie de musique utilisée durant plus de deux heures par jour à la télévision et au moins le double à la radio: celle qui accentue le caractère incitatif des commerciaux. Elle a pour fonction de créer ou d'amplifier une atmosphère, des attitudes, des stéréotypes. Bien construite pour rejoindre les images valorisées socialement et nourrir des rêves "rentables" elle laisse une impression floue, souvent sensuelle à l'effet qu'en achetant le produit publicisé on retrouve l'atmosphère, le "standing" social et l'euphorie véhiculés durant le message.

Ceux qui fabriquent cette musique jouent habilement au niveau des facteurs sociologiques et individuels pour faire désirer des biens de consommation. Voilà de nouveaux "besoins" de créés, voilà l'émergence d'une catégorie de consommateurs manipulés.

2.4 L'éducation et la culture auditive

Dans ce magma sonore environnant, faire l'apprentissage de l'expérience musicale devient une nécessité, puisqu'en raffinant nos capacités perceptives, nous devenons en mesure d'agir consciemment sur cet environnement. Cet avantage rejoint non seulement l'individu, mais

toute la société.

Un autre avantage pour l'individu, c'est d'apprendre à contrôler ses réactions émotives au niveau de la musique fonctionnelle utilisée en publicité ou au travail.

On sait qu'au travail il y a des programmes musicaux utilisés pour augmenter la productivité des employés. Ils ont l'avantage dit-on de réduire les accidents de travail en diminuant le stress des travailleurs.

Toutefois, c'est au niveau de la musique fonctionnelle décorative des centres d'achat par exemple que le rôle des programmes est plus discutable et en quelque sorte piégé. On y baigne dans une ambiance sonore où la musique est privée de toute nuance pour mieux envelopper les auditeurs, les détendre et les inciter à se laisser aller à faire des achats.

Quand on a expérimenté, analysé et organisé le matériau sonore durant son éducation, on entend différemment. On est plus conscient des raisons économiques et des motifs publicitaires sous-jacents aux diverses sollicitations de la société de consommation, déguisées en plaisir d'audition musicale.

On devient conscient aussi du fait qu'une radio qu'on laisse jouer fort toute la journée diminue la qualité d'écoute d'un individu. C'est un accompagnement qui meuble la vie quotidienne et de telle façon que chez les jeunes par exemple,

> Lorsque l'habitude est prise, puis profondément ancrée, si, par suite d'une circonstance fortuite, cet adjuvant vient soudain à leur manquer, les (étudiants) perdent leur temps, apprennent avec beaucoup plus de lenteur. (Landowski, 1949, 17)

C'est ce que Adorno appelle "l'auditeur-pour-se-distraire" qui perçoit la musique de manière atomisée, surtout comme une simple source de citations agréables, pour lui, ce n'est absolument pas un tout structuré porteur de sens. Son comportement face à la musique ressemble à son comportement face à la cigarette. Cet auditeur est caractérisé par la faiblesse de son moi, par le vide de sa vie intérieure. (Adorno, 1973, 47) C'est ainsi que l'environnement sonore technologique conditionne notre perception en atrophiant notre audition, notre capacité de raffinement.

Le défi est lancé, c'est de redonner aux jeunes le contrôle de leur perception et de leur audition.

En plus de cette atrophie de notre perception auditive, il y a aussi d'autres raisons qui font que l'on voit mal la nécessité d'une éducation musicale. Souvent, certains auteurs ou pédagogues, croyant valoriser la musique parlent davantage des effets éducatifs non musicaux, que de son rôle spécifique.

Dans les sociétés anciennes tout comme à notre époque, la sensibilité, les émotions et l'imagination ont toujours été des aspects de l'être humain dont on croyait qu'il fallait se méfier. Ainsi a-t-on eu le réflexe de valoriser les aspects acceptables par des critères "raisonnables" et admis officiellement. Ne nous leurrons pas, même à l'époque de l'ordinateur l'art est perçu comme un parasite.

Le chef d'orchestre Howard Hansen le savait fort bien quand il disait: "les arts sont importants seulement si l'âme humaine est importante." (Cité par G. Little) Mais pour convaincre les décideurs on répétait souvent que l'éducation musicale participait grandement:

- au développement de la motricité fine, de la coordination et de la latéralisation, par la pratique des instruments.
- à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par une expérimentation instrumentale dans l'espace et dans le temps et aussi par la lecture musicale.
- à la socialisation et l'acceptation de l'autre par la musique d'ensemble.
- à la discipline dans le travail par la régularité exigée de la pratique instrumentale.
- au développement de la mémoire et de la concentration par l'utilisation de l'attention auditive.
- à la valorisation de l'enfant par un autre moyen éducatif.
- à l'amélioration du savoir écouter par le développement de la perception auditive.

Ce sont des effets éducatifs qu'on peut obtenir en musique comme en d'autres matières, mais par des moyens différents qui peuvent favoriser certains élèves pour qui ils sont plus appropriés à leur mode d'apprentissage.

Quant au rôle spécifique de l'éducation musicale il tient de la richesse de l'expérience esthétique. Celle-ci tend à mouvoir l'être en l'introduisant dans l'univers de l'imagination, de l'invention de

symboles sonores par des expériences affectives qui font leur marque. Elle fournit en quelque sorte un aliment pour son être tout entier parce qu'en passant par des états intérieurs différents il profite d'autres moyens pour explorer sa personnalité, pour dépasser l'étape du défoulement émotif et accéder au niveau de l'expression et de l'art.

La musique est une forme symbolique qui utilise le rythme de tension-détente comme trame d'expression de la vie même.

C'est un médium qui développe l'aptitude à l'écoute intérieure et extérieure, elle répond à un besoin de communication entre cet intérieur et le compositeur dont on écoute l'oeuvre. Cette expérience aide à l'unification de soi car la musique de qualité est un symbole dans lequel les sentiments ont trouvé une forme des plus parfaites à travers différents langages de sonorisation.

La musique épanouit la personnalité parce que l'audition d'oeuvres de qualité permet la découverte de ses rythmes intérieurs.

La musique rejoint des besoins fondamentaux de la personnalité. Elle rejoint le principe de vie, de la pulsation. Elle est le meilleur instrument d'appréhension de l'environnement, selon des expériences effectuées aux Etats-Unis. Elle est une extension de la conscience humaine.

La musique est libérée dans l'action, elle ouvre l'individu sur des situations de découverte et sur une possibilité de réorganiser et de revitaliser les symboles. C'est en ce sens que la technique est

un moyen, un moyen qui permet d'atteindre à une qualité, un raffinement supérieurs.

Percevoir comment s'exprime la sensibilité c'est savoir discerner les éléments sonores qui ont été organisés de façon plus ou moins complexe en vue d'exprimer, de symboliser un moment de la vie humaine.

Voilà à partir de quoi on peut classifier les éléments de base d'une éducation musicale, éléments qui, en plus de permettre l'éducation esthétique auront des effets para-musicaux, éducatifs que nous avons déjà signalés.

Ainsi pour développer notre capacité de réaction au monde sonore nous dépendons de notre habileté à percevoir.

Il en va de même pour notre qualité d'interprète ou d'auditeur. Ce n'est pas au sens intellectuel que nous décrivons cette relation entre divers aspects de notre capacité d'appréciation. C'est dans un angle qualitatif de perception, de sensibilité,mis au service de l'imagination. D'ailleurs ce ne sont pas les théories que l'on élabore sur l'art qui font de nous des personnes perméables à l'expression sonore.

En conclusion, nous pouvons constater combien l'éducation musicale a une importance multiple. Elle rejoint la vie culturelle d'une société par son rôle au niveau des média dans la présentation des contenus à la masse, au niveau individuel aussi par le développement intérieur de la personnalité.

Cette forme d'éducation tenant à la fois de l'histoire culturelle des civilisations passées et des technologies contemporaines s'offre

comme étant une clé de lecture de l'expérience humaine à travers les temps, et au-délà des modes.

C'est un domaine privilégié pour développer un fonctionnement perceptif éclairé, car nous vivons à une époque où les diverses formes d'environnement sont toujours accompagnées, rehaussées ou amplifiées au moyen du sonore. Et cette capacité d'expression, de ré-création,de transformation de notre sensibilité au moyen du matériau sonore, quelles avenues n'ouvre-t-il pas sur une exploration du futur et d'un plus-être.

Les avenues sont multiples, personnalisées et sources de renouveau. Qu'elle soit située dans le temps social ou dans l'espace intérieur, la musique se justifie toujours par la qualité d'expérimentation qu'elle permet,par les liens qu'elle crée entre les civilisations, les époques, les humains et les pays.

Comment lui refuser sa place dans l'éducation de notre jeunesse qui avance avec ses rêves de retour aux sources d'une vie intérieure riche et profonde.

2.5 La démocratisation

Les valeurs inhérentes à la démarche musicale ne sont pas utilisées que par les créateurs. Mais au niveau de la démocratisation de l'enseignement des arts, donc de la musique, qu'en est-il ?

> Démocratiser l'enseignement des arts, c'est fournir à tous une éducation artistique de base et c'est permettre à ceux qui démontrent des aptitudes particulières de développer leurs talents.

> L'art ne doit pas constituer un luxe à la portée d'une élite. Il doit être au contraire une source de grande créativité et d'inspiration pour la collectivité. Or, démocratiser l'art, le rendre accessible à tous, c'est devoir au départ démocratiser l'enseignement conclut la commission Rioux. L'éducation artistique devient alors un droit de tout enfant (rec. 39) et cette éducation, pour être efficace, doit reposer sur l'expérience esthétique authentique (rec. 41) et favoriser l'expression libre (rec. 41) comme le demande la pédagogie active. (C.S.E., 1972, 86)

Il s'agit de permettre aux jeunes d'âge scolaire de profiter de l'expérience dite de création et de travailler qualitativement sur leurs comportements de perception et de réorganisation personnelle des éléments c'est-à-dire au niveau subjectif. On doit ajouter ainsi que

> l'aspect purement quantitatif du comportement n'est pas à négliger. Toutes choses égales d'ailleurs, une culture aura plus de chances de découvrir ses artistes si elle encourage beaucoup de gens à peindre, et ses compositeurs de génie si elle pousse beaucoup de gens à composer. (Skinner, 1968, 217)

Cette manière de développer la personne la modifie d'abord elle-même et à long terme, modifie les contingences sociales. La personne participe à la fois à inventer sa solution aux problèmes par le médium de la musique et à transposer cette attitude et cette démarche dans sa vie en société comme une possible modification des manières de vivre. Ainsi, Moles définit la culture dans le sens d'une théorie de l'information, comme

> le produit essentiel et cumulatif de son activité, (...) la trace permanente des facteurs d'évolution, (... et la) possibilité d'action sur la société par l'intermédiaire du cycle culturel. (Moles, 1972, 310)

Combien de raisons culturelles, combien d'éléments au niveau de la démarche esthétique et créatrice !

Toutefois restons au niveau des implications de la démocratisation de l'éducation musicale et de l'application qu'on doit en faire dans le réseau scolaire.

De nombreux auteurs se sont préoccupés de cette question dans l'évolution du système éducatif québécois depuis les années soixante.

Déjà en 1964, le Rapport Parent [1] mentionnait des propositions à cet effet. Il définissait une

> formation équilibrée (comme étant) une exploration des quatre domaines du savoir et de la culture: les langues, les sciences, les arts et les techniques. (...) l'étudiant qui n'a pas reçu une initiation aux arts et à la technique est privé d'éléments de formation que nous jugeons désormais fondamentaux.
> (Parent et al., 1964, Par. 212)

Il ne faut pas laisser cette éducation au hasard et au bon vouloir des agents décideurs, selon leur degré de sensibilisation aux arts. Au contraire on doit en assurer l'accessibilité à chaque jeune, à chaque année scolaire de son cheminement académique. De façon plus spécifique la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec affirme:

> Quelle que soit la discipline choisie, quel que soit le domaine de production envisagé, il importe que chacun reçoive une formation valable dans les techniques et les langages artistiques fondamentaux.
> (...) Nous constatons enfin que les arts, disciplines de synthèse par nature, sont à divers degrés reliés à tous les autres domaines de la connaissance et l'activité humaine. (...) si nous mettons ces considérations en regard des buts que s'est assigné le nouveau système d'éducation (...) nous sommes amenés à conclure que ce système doit inscrire dans ses programmes l'éducation artistique comme composante de la formation de base au même titre que la langue et les mathématiques. (Rioux, 1968, 257-8)

[1] Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

Combien d'organismes consultatifs ont poursuivi dans le même sens cette démonstration de l'importance de l'éducation artistique ! Combien de fois le Rapport Rioux fut-il cité comme document de base dont l'Etat devrait s'inspirer dans ses décisions !

Dix ans plus tard un livre blanc sur la culture, émanant directement de l'Etat vient nous parler à son tour de la démocratisation et de l'accessibilité à la culture. Dans ce livre, la notion de culture prendra ses distances avec le sens qu'on lui prêtait couramment, soit celui d'être souvent synonyme de "arts". Le "culturel" y retrouve son sens plus global et ne sera plus l'équivalent de "artistique". En ce sens, le Ministère des Affaires Culturelles porte-t-il bien le nom spécifique à sa vocation ? Dans ce livre toujours,on situe la culture comme élément de la vitalité de notre société et des interrelations entre divers secteurs de la vie québécoise: des secteurs tels l'habitat, la santé, le travail, les communications, la recherche scientifique qui ont des implications directes sur nos conduites culturelles.

Les secteurs du Ministère des Affaires Culturelles sont nommés eux aussi: les arts et les lettres, les créateurs, les industries culturelles, le patrimoine et la diffusion.

Finalement on y retrouve les trois secteurs concernant plus directement l'éducation, dont nous parlerons dans le chapitre suivant:

1- "Les critères d'une politique du loisir";

2- "La formation"(professionnelle);

3- "L'enseignement dans le développement culturel du Québec".

Dans ce document, il y a donc nette distinction entre la culture et les arts.

Mais la parution du programme d'action de ce même ministère en mai 1983, nous ramène à un langage mitoyen: c'est-à-dire, ici, plus global, mais gardant une distance par rapport à l'économique, au social et au politique.

Si nous observons quelque peu le vocabulaire utilisé ici, le terme "culture" se déglobalise un peu,pourrait-on dire. Il se dissocie de l'économique, du social et du politique et en ce sens, s'éloigne du langage sociologique qui englobe sous ce terme tous ces aspects d'une communauté. C'est peut-être dire combien le monde de la formation, de la diffusion et de la création artistiques se perçoit non seulement comme créateur et intermédiaire mais comme reflet de sa communauté "culturelle". Il manifeste et questionne sa manière d'être, de penser et d'agir. Dans son volume "Des actions culturelles pour aujourd'hui" le ministre Clément Richard indique l'intention de soutenir le développement "culturel" tant au niveau national que régional. Mais pour ce faire:

> Cela présuppose, évidemment, une conception de la culture qui s'appuie sur la complémentarité entre le développement culturel, économique et social; une politique qui intègre les valeurs culturelles à la production industrielle, à l'aménagement du cadre de vie, à la promotion et à l'attraction touristique; qui se préoccupe aussi de revaloriser des comportements culturels et d'intéresser autant les gouvernants que les gouvernés à l'art et à la culture.
> (Ministères des Affaires Culturelles, 1983, 13)

Un monde où il faut toujours se définir en fonction de savoir convaincre et de savoir accélérer l'investissement surtout dans

l'actuel contexte économique difficile !

Un monde où la vie artistique comme le loisir risque de ne devenir qu'un vaste réseau de vente d'objets de consommation plus luxueux ou originaux. Quelques lignes rétablissent comment la démocratie culturelle se définit: comme "l'expression de la créativité individuelle et collective est absolument essentielle pour que la culture devienne une activité et non un simple objet de consommation".

Mais il faudra rester vigilents pour ce faire et utiliser les canaux de concertation afin de maintenir l'équilibre entre création et consommation et d'éviter au créateur le piège de diminuer la qualité de ses oeuvres pour se plier aux critères de facilité des marchés de "masse".

Le Ministère des Affaires Culturelles prend la responsabilité de

> convaincre les différents agents économiques, sociaux et politiques de l'importance de la dimension culturelle dans le développement. (...) le développement par la promotion, l'initiative et la concertation.
> (Ministère des Affaires Culturelles, 1983, 15)

Les partenaires régionaux ne se retrouvent plus seuls à faire ces actions de développement. Mais gardons en mémoire le souci de qualité. Nous verrons aux chapitres suivants, comment l'aspect "accessibilité" vient questionner l'éducation musicale au niveau interministériel.

CHAPITRE III

Le discours de l'Etat

Nous avons regardé la notion de culture générale, dans son aspect sociologique. Nous l'avons teintée des valeurs de notre société, adaptée au système scolaire, comparée à la société traditionnelle et nous avons pris pour application concrète de ces paliers culturels: l'environnement musical de nos jeunes. Afin de mieux saisir tous les éléments du contexte nous analysons dès maintenant le discours de l'Etat à travers les textes majeurs du Ministère des Affaires Culturelles et du Ministère de l'Education du Québec.

3.1 Le droit à la culture

Trois textes s'imposent à ce niveau. Le premier de par sa lecture globale de la situation: "La politique québécoise du développement culturel". Le deuxième par son plan d'action spécifique au réseau scolaire, "L'école québécoise". Le troisième en date de parution: "Des actions culturelles pour aujourd'hui".

Nous les analyserons séparément afin de discerner de quelle façon chacun perçoit le rôle de l'éducation. Le premier document reconnaît le droit à la culture, et considère que c'est à l'Etat que revient la responsabilité d'établir des normes d'accessibilité. Il reconnaît l'importance de favoriser les échanges entre créateurs et consommateurs:

> Pour que s'actualise son droit à la culture, le citoyen doit pouvoir accéder librement et facilement à tous les biens culturels, malgré les contraintes géographiques, économiques et sociales. (Laurin, 1978, 6)

Mais de façon plus circonscrite, le champ du monde artistique -souvent appelé: culturel- doit se définir dans ce contexte global. C'est ainsi que le document invite à une plus grande cohérence entre les divers ministères impliqués dans l'évolution culturelle québécoise.

C'est du point de vue de notre problématique, que nous examinerons les trois paliers d'intervention qui ont une action plus ou moins directe sur l'éducation artistique: le ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche, le ministère des Affaires Culturelles et le ministère de l'Education du Québec. En effet, ces trois ministères se partagent les programmes d'aide à la vie artistique et de façon fort diversifiée.

3.2 Le loisir

Dans le domaine du loisir, l'auteur M. Camille Laurin alors ministre d'Etat au développement culturel affirme que

> L'Etat devra (...) accorder autant d'attention à la pratique d'activités qui sont plutôt de l'ordre de l'expression que de celui de la consommation, de l'ordre de la participation que celui de la compétition.
> (Laurin, 1978, 198)

Propos éloquents sur certaines des conséquences des politiques plus ou moins unifiées au niveau de l'Etat.

Quand un ministre tient des propos visant à libérer notre vie

culturelle et artistique de la consommation et de la compétition c'est qu'il devient très évident qu'un problème existe et qu'il y a priorité à réagir à ce niveau. Si l'on transpose afin de donner un exemple dans le domaine musical, on constate que le problème est le même: c'est une conséquence de l'absence d'éducation musicale adéquate à l'école.

Voyons un exemple typique des situations qui résultent des différences de critères entre les projets subventionnés par divers ministères: le loisir facile qui s'auto-finance au détriment de nos valeurs folkloriques.

Au niveau des fêtes populaires québécoises: elles sont détournées de leurs fins de participation par l'emprise qu'exercent les commanditaires qui visent la présentation de spectacles rentables financièrement au lieu de la participation des citoyens. Et qu'advient-il en plus, lorsqu'on ne peut interpréter ni créer ? on se contente de regarder ou d'écouter sans avoir appris à évaluer ou apprécier. Monsieur Laurin croit à un déplacement des valeurs culturelles dans notre propre société quand il dit qu'au lieu de

> puiser dans nos propres ressources culturelles pour inspirer ces fêtes et pour en élaborer les rites, on tend souvent à importer des coutumes, des styles étrangers qui n'ont guère de liens avec le vécu d'hier et d'aujourd'hui des Québécois. La prolifération des festivals "Western" et des fêtes bavaroises illustre ce mouvement de désintégration culturelle.
> (Laurin, 1978, 189)

Une autre chose permet à cette forme de loisir de proliférer, c'est le manque d'implication des médias dans la valorisation de notre culture. On assiste passivement à la prise en charge du loisir par

des commerçants qui exploitent la rentabilité de certains spectacles de qualité douteuse. Ce sont là des conséquences du peu de développement musical d'un peuple qui devient sans défense contre la démagogie socio-culturelle des profiteurs du loisir.

3.3 Au Ministère des Affaires Culturelles.

Si nous passons au Ministère des Affaires culturelles (MAC) trouverons-nous la réponse, les objectifs, les normes qui au niveau de l'Etat viendraient résoudre les problèmes mentionnés au niveau du Loisir ?

Non, au Ministère des Affaires Culturelles on fonctionne parallèlement. Ici règne la musique savante. On y forme l'élite, dont 2 à 2.5 % des élèves seulement, complètent leurs études pour devenir des "artistes professionnels".[1] On n'y admet, via le réseau de conservatoires,que les "sujets offrant toutes les garanties d'une vocation sérieuse et intense". (Ministères des Affaires Culturelles, 1978, 5). A cause de ce critère, des jeunes de six ans sont admis par voie de concours. La structure coûteuse des conservatoires accueille gratuitement ses étudiants, parmi lesquels 80 % proviennent des niveaux élémentaire ou secondaire.

Les autres organismes d'éducation et de formation musicale ne sont décrits dans la politique québécoise du développement culturel qu'en fonction de ce réseau:

---

[1] GROPACK: Groupement de Prospection et d'Action Culturelle du Québec 1970 Université Laval.

> Le noyau demeure le conservatoire. Basée sur la notion de concours, l'entrée au conservatoire suppose un certain acquis dans l'apprentissage du mode d'expression choisi. Il faut donc qu'un bassin se soit constitué: c'est là un premier niveau d'intervention où la concertation est nécessaire entre le ministère des Affaires Culturelles, celui de l'Education et les établissements privés. De façon complémentaire se situe le rôle des camps musicaux.
> (Laurin, 1978, 301)

On n'explicite pas ici la situation du ministère de l'Education relativement à cette structure des Affaires Culturelles. Il n'y a pas de lien de continuité avec les loisirs et l'éducation, ni au niveau du contenu,ni au niveau de l'accessibilité.

Pourtant les écoles de musique récemment développées sous l'égide du Ministère des Affaires Culturelles sont des organismes accrédités par le Ministère de l'Education !

De toute façon comment cette structure élitiste compétitive qu'est le réseau des conservatoires peut-elle manifester une croyance politique en la démocratisation du système d'éducation ?

3.4 Le Ministère de l'Education du Québec

Pour sa part, le Ministère de l'Education travaille sur deux plans: le secteur privé, le secteur public. Il s'agit ici d'un secteur privé en musique qui comprend des studios ou des institutions accrédités par le Ministère de l'Education du Québec. Il a la charge de superviser la compétence des personnes qui enseignent la musique à leur domicile, dans leur studio, dans une institution indépendante ou dans une école qui fonctionne selon les normes administratives du Ministère des Affaires Culturelles.

Dans le secteur public il a la responsabilité de démocratiser l'éducation musicale et d'améliorer l'égalité des chances de chaque jeune musicien,quel que soit son milieu géographique, culturel, socio-économique.

Il a la responsabilité de superviser, d'organiser et de planifier l'éducation musicale de la maternelle à l'université.

3.5 Une cohérence à développer

Mais que se passe-t-il pour qu'entre ce ministère et celui des Affaires Culturelles on ne s'accorde pas sur l'essence même de notre système scolaire: la démocratisation ? Comment un réseau qui va du pré-scolaire à l'université réussit-il à former les compétences dont il a besoin en tous les domaines, sauf en musique ?

Pourquoi cet impossible développement de l'éducation musicale en milieu scolaire, en milieu diversifié, en milieu quotidien d'éducation ? Pourquoi marginaliser des jeunes dont on croit qu'ils sont de futurs concertistes ?

C'est se priver d'un grand moyen d'intégration de la musique dans la mentalité culturelle de la jeunesse. C'est se priver des échanges culturels que souhaitait M. Laurin dans son livre blanc, en parlant du loisir. C'est sous-estimer les capacités de la jeunesse de s'ouvrir au domaine musical. C'est sous-estimer les éducateurs, en les croyant incapables d'instaurer un système fonctionnel, efficace.

Ainsi, la cohérence dont il est question dans La politique québécoise du développement culturel reste encore à venir et l'accessibilité est mal assurée.

1- Le Ministère du Loisir de la Chasse et de la Pêche s'occupe d'"amateurisme";

2- Le Ministère d'Education du Québec s'occupe de l'éveil et d'un conditionnement à rabais pour former d'éventuels auditeurs;

3- Le Ministère des Affaires Culturelles sélectionne l'élite par voie de concours.

Chacun son ministère, son idée, son morceau d'incohérence.

Pourquoi dans notre recherche faisons-nous ce parcours en méandres entre trois ministères ? Pour donner l'image du manque de suivi, de cohérence entre eux, et mieux situer les contextes et les enjeux environnant l'école primaire. Que l'on essaie de les percevoir comme répondant à des commandes diverses ou dans un cadre d'éducation permanente, cela ne peut masquer le fait que le Québec n'a pas défini sa pensée, son organisation musicale avec cohérence et efficacité, car son discours est lui-même dispersé entre trois options, trois mentalités différentes.

3.6 La nouvelle approche du Ministère des Affaires Culturelles

Suite au manque de cohérence et ce questionnement sur les intentions de démocratiser et d'améliorer en premier lieu l'accessibilité, le dernier-né des programmes "culturels" apporte-t-il une réponse plus adaptée ? On peut y voir un pas important vers une réorganisation en ce sens, du moins au niveau des priorités culturelles et de la

définition que l'on donne de l'accessibilité. Au niveau de l'action culturelle, le ministre Clément Richard clarifie ainsi le sens qu'il veut donner à l'accessibilité.

> Il ne suffit pas de multiplier les lieux de diffusion et d'étendre les réseaux sur le territoire pour que tous puissent avoir accès aux biens culturels. La véritable accessibilité à la culture passe par une initiation à l'art, un intérêt croissant pour les valeurs culturelles et par un partage équitable des moyens techniques et financiers entre les régions.
> (Ministère des Affaires Culturelles, 1983, 14)

Ainsi on mesure l'accessibilité en terme non seulement quantitatif selon les nombres de lieux de diffusion, de formation ou de création, mais en terme éducatif: on parle d'initiation. Il faut que chaque région possède des moyens techniques et financiers pour initier sa population à mieux percevoir et comprendre les manifestations artistiques avec lesquelles elle est en contact. Il faut donc clarifier les zones de formation et éducation musicale. C'est la porte ouverte à la poursuite de la discussion déjà bien amorcée il y a plusieurs années: Comment rendre cohérent , accessible et de qualité un système complet d'éducation musicale ?

3.7 D'autres aspects

Appliquons-nous quand même à relever les points forts du Livre Blanc de la Culture (P.Q.D.C.) qui, joints aux énoncés de l'Ecole Québécoise lui donnent de l'ampleur.

La culture y est placée au même rang que l'éducation: c'est un droit.

On y démontre aussi une conscience de cette contingence

culturelle de grande importance: l'omniprésence des médis dans l'environnement quotidien des québécois.

On y signale un autre point qui rejoint cet environnement sonore: l'industrie musicale qui façonne le goût du public. Cette industrie n'a pas vraiment de contrepoids au niveau scolaire. Comment arriver à contrer les influences plus ou moins néfastes où le profit est loi et critère démagogique du "beau". Nous craignons fortement que les efforts des éducateurs pour amorcer une véritable éducation esthétique ne restent sans suite. Le domaine commercial contrôle les média, impose ses critères de rentabilité, diffuse toute la journée, pendant que l'éducation sonore vivote.

> La culture suppose aujourd'hui des équipements coûteux. Le cinéma, la radio, la télévision, la presse, l'édition et la diffusion des livres, etc. font appel à des ressources, qui supposent des pouvoirs que l'on ne peut, sans autre examen, abandonner aux seules initiatives ou aux seuls intérêts des uns et des autres.
> (Laurin, 1978, 34)

La Politique québécoise du développement culturel donne à la culture la fonction de "génératrice de la liberté", de "novatrice", et la fonction de construire "intérieurement un ordre".

(Laurin 1978, 34)

Elle parle d'une "culture de convergence" mais aussi du respect de la diversité. Elle a donc le mérite de démontrer sur combien d'aspects nous devons agir adéquatement dans notre contexte culturel afin d'en détenir le contrôle.

3.8 L'Ecole Québécoise, le droit à une éducation de qualité.

Nous parlons maintenant de l'énoncé de politique et plan d'action du Ministère de l'Education: L'Ecole Québécoise. (Morin et Girard, 1979)

Le Ministre y resitue le rôle de son ministère et détermine les objectifs de l'Education en s'inspirant des "tendances" et des "aspirations" de la collectivité, suite à la vaste consultation sur le Livre Vert.

> (...) depuis la réforme scolaire des années soixante, le gouvernement du Québec s'est assigné une mission à laquelle il n'entend pas déroger. Il lui revient de déterminer les objectifs majeurs du système scolaire et de choisir les moyens propres à garantir la qualité de l'éducation sur l'ensemble du territoire québécois. (Morin & Girard, 1979, 12)

Ainsi il y a correspondance avec l'idée de liens entre les valeurs et l'organisation normative d'une société telle que dans notre premier chapitre.

Tout d'abord, le plan d'action est élaboré "sous l'angle de la qualité de l'enseignement" (Morin & Girard, 1979, 11), proposition déjà contenue dans un document publié au Conseil Supérieur de l'Education l'année précédente: "Dans le plan d'éducation aux valeurs, le thème de l'excellence doit occuper la première place. " (Naud-Morin, 1978, 67)

L'excellence est à retrouver dans un contexte social qui valorise la facilité, l'intérêt personnel, la consommation d'objets inutiles. C'est en empruntant ce vocabulaire de "L'engrenage" que nous analyserons le texte de l'Ecole Québécoise.

Nous l'utilserons davantage comme moyen de "classer" ce que l'Ecole Québécoise appelle des principes, des droits, des finalités, des valeurs et des objectifs. Le but est de parvenir à une synthèse cohérente et de déceler les priorités sous-jacentes au discours officiel.

"L'Esquive" nous est apparu comme une grille assez large pour englober un contenu diversifié au niveau de chacune des valeurs nommées. Il y a tout de même beaucoup d'ouverture au niveau des définitions et des descriptions que nous pourrions préciser en utilisant les sept mêmes noms de valeurs. Donc il peut rendre justice à la classification du contenu de l'Ecole Québécoise. D'ailleurs sous plusieurs aspects l'esprit des deux documents semble très proche.

3.9 Les valeurs dans l'énoncé de politique

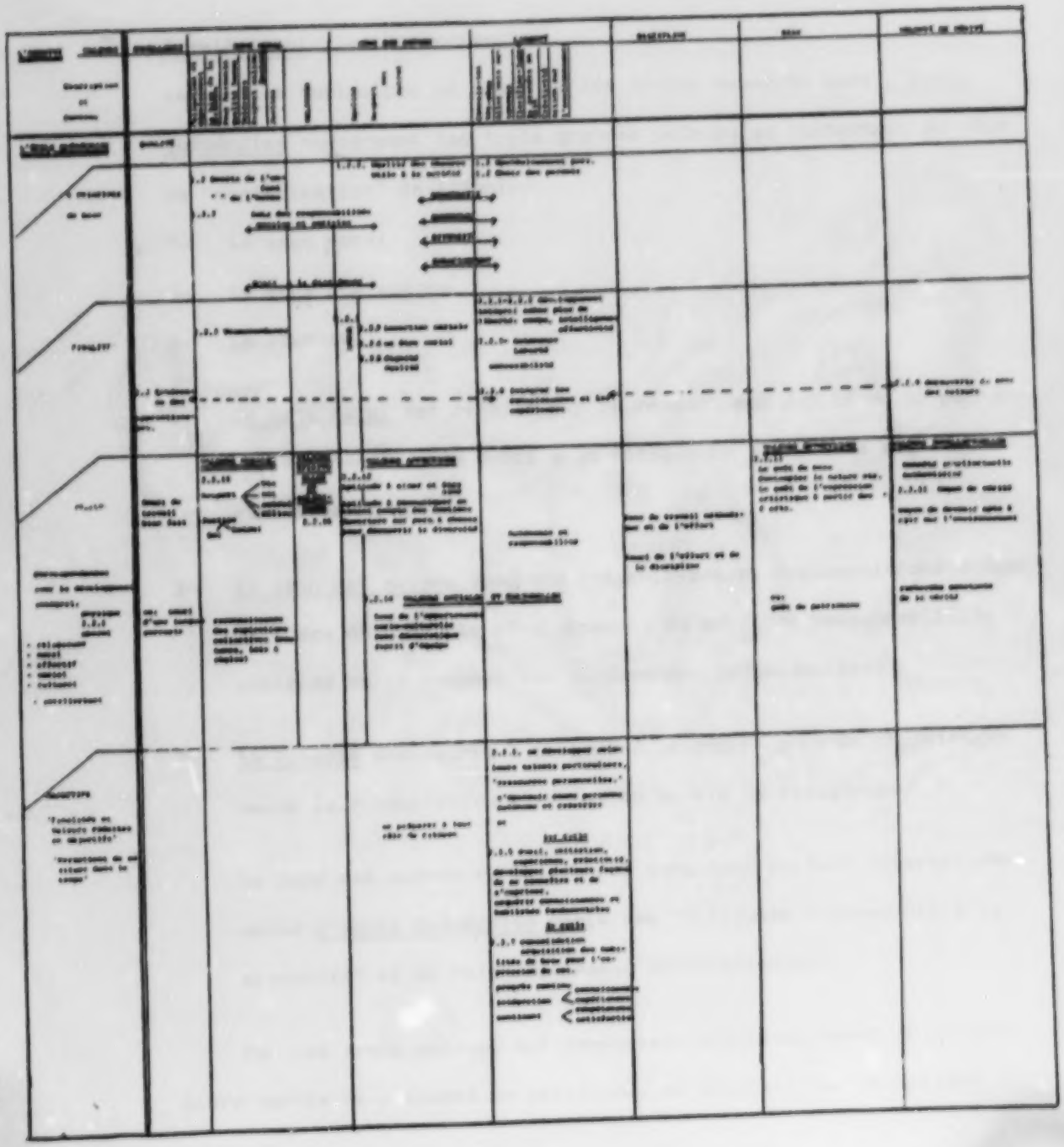
Voici donc le tableau-synthèse obtenu après analyse et ajustement du vocabulaire.

Chaque terme de l'Ecole Québécoise est classé selon une "valeur" à laquelle il nous semble correspondre. Les chiffres indiqués dans le tableau correspondent à la numérotation de l'Ecole Québécoise.

Ce que nous avons retenu comme "valeur", ce sont les termes généraux extraits de l'Esquive, comparativement à certains termes plus spécifiques de l'Ecole Québécoise qui à notre avis sont des composantes, des comportements ou des attitudes reliés à une valeur donnée, plutôt que des valeurs comme telles.

TABLEAU 1

Les valeurs dans l'Ecole québécoise



Ainsi en aurons-nous des exemples, tout au cours de l'énumération des constatations qui suivent.

CONSTATATIONS

Premièrement: les "Principes"

Les quatre "principes de base" et les droits énumérés dans l'Ecole Québécoise concernent les trois grandes valeurs se rattachant au rôle de "socialisation" de l'école:

1- Le sens moral

2- Le sens des autres

3- La liberté

1- Le sens moral est rejoint par le respect des droits de la personne, de l'enfant, le droit à la dissidence et le sens des responsabilités morales.

2- Le sens des autres comprend l'établissement des conditions d'égalité des chances, le développement du sens des responsabilités sociales et le respect des différences individuelles.

3- La liberté des autres à respecter, exemple: parents choisissant selon leur conviction, l'éducation morale ou religieuse.

Le sens des autres et la liberté sont deux valeurs interreliées quand l'Ecole Québécoise parle des "attitudes d'ouverture à la diversité" et de "l'enracinement socio-culturel".

Par ces trois valeurs qui ressortent prioritairement de la première partie de l'énoncé de politique, on constate que le système

scolaire correspond à notre définition sociologique du long processus de socialisation que vit chaque personne dans un système donné. En développant son sens moral, son sens des autres et en utilisant sa liberté il apprend les comportements et normes acceptables dans sa société. Les conditions et les renforcements qui entourent le système valorisent des modèles qu'il utilisera comme références à sa "manière d'être ou d'agir". L'Ecole Québécoise n'y déroge pas.

Deuxièmement: les "Finalités et Valeurs".

Au niveau des finalités l'Ecole Québécoise priorise encore les mêmes valeurs, en accentuant cette fois sur la liberté. Elle y décrit divers moyens permettant à l'individu de devenir plus libre: le développement intégral, le développement de l'autonomie, l'accessibilité et l'intégration des connaissances et expériences qui libèrent parce qu'ils permettent à tous de s'outiller pour comprendre et agir sur leur société.

Le sens des autres réfère ici à l'insertion sociale, la dignité et l'égalité.

Le sens moral mentionne que la personne intègre souvent à la dimension morale une croyance religieuse, c'est l'idée de transcendance.

L'excellence est partiellement nommée par le désir de cohérence des apprentissages qui est une composante essentielle de cette valeur.

La volonté de vérité par la découverte du sens des valeurs.

Troisièmement: les "Valeurs"

Au niveau des Valeurs, les auteurs de l'Ecole Québécoise, possiblement soucieux d'utiliser un vocabulaire adapté au vécu des praticiens de l'éducation ont usé de nombreuses répétitions dans l'énumération de ce qu'ils appellent "les valeurs qui inspirent l'éducation".

Leur façon de renommer semble correspondre à un besoin d'adapter leur vocabulaire à celui des dimensions du développement intégral: valeurs "intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales, culturelles, morales, spirituelles ou religieuses". Omission de la dimension physique.

Pour montrer un exemple de notre interprétation du mot valeur, ce que l'Ecole Québécoise nomme: valeurs affectives, sociales, culturelles et morales, en énumérant:

- "l'appartenance socio-culturelles (...)
- l'ouverture au monde (...)
- le sens démocratique (...)
- l'esprit d'équipe (...)
- le respect de soi et d'autrui",

sont à notre avis des manifestations d'une seule valeur: Le sens des autres. (Morin-Girard, 1979, 27-28)

Nous avons donc placé tous les points sous notre rubrique des valeurs, empruntée à "l'Esquive" et nous constatons que toutes ces

valeurs sont rejointes à cette étape du document.

L'excellence par le souci du travail bien fait, le souci d'une langue correcte;

Le sens moral, par le respect de la vie, du milieu, par la justice encers autrui et envers soi, la reconnaissance, des aspirations collectives.

Le sens des autres par l'aptitude à aimer et être aimé, à communiquer, par l'ouverture à la diversité des personnes et des choses, par le sens de l'appartenance socio-culturelle, le sens démocratique et l'esprit d'équipe.

La liberté par l'autonomie, le sens des responsabilités, la capacité de modifier son environnement.

La discipline par le sens du travail méthodique et de l'effort.

Le beau par le goût de l'expression artistique et la contemplation du beau.

La volonté de vérité par l'honnêteté intellectuelle, l'authenticité, la recherche.

Quatrièmement: les "Objectifs"

À ce niveau, l'éducation est définie et/ou décrite comme un moyen de libération.

La liberté par le développement personnel, l'épanouissement,

l'autonomie, la créativité, l'acquisition de connaissances fondamentales.

La discipline par la valeur liberté, laquelle est liée à la capacité d'autonomie et au sens des responsabilités.

La volonté de vérité y est décrite dans son aspect intellectuel, au moyen de divers comportements et attitudes face à "la recherche constante de la vérité".

Le beau est rejoint par la notion d'excellence, d'oeuvre à admirer, de qualité. Cette valeur et la notion de qualité s'accordent avec "L'Esquive" lorsqu'elles se réclament des valeurs esthétiques comme:

> -le goût du beau, lequel peut s'épanouir par la contemplation de la nature, par la découverte des chefs-d'oeuvre et par les autres voies qu'offre la culture;
>
> -le goût de l'expression artistique qui s'acquiert à partir des divers arts. (Morin-Girard, 1979, 27)

Nous reviendrons là-dessus immédiatement après la synthèse qui suit.

Au niveau des énoncés, comparons le tableau # 1 à notre cadre théorique et établissons une correspondance aux niveaux suivants:

Les principes de base de l'Ecole Québécoise concernent la socialisation de l'individu;

Les finalités rejoignent l'intégration sociale et la découverte du sens des valeurs par l'assimilation cohérente des apprentissages et le développement intégral de l'individu;

Les "valeurs" de l'Ecole Québécoise c'est-à-dire les manifestations correspondant aux dimensions du développement intégral mettent en relief l'action individuelle, et l'action à incidence sociale;

Les objectifs mettent en évidence le fait qu'un individu épanoui, autonome et créateur a les ressources intérieures le préparant à jouer son rôle de citoyen.

L'image globale du discours est donc celle d'une société ouverte, démocratique, pluraliste et créatrice. L'école québécoise ne se contenterait pas de reproduire le système, elle se donnerait comme but de participer à la "transformation et à l'évolution de celui-ci" (Chobaux, 1976, 33)

Partant de l'image globale qu'offre le discours du ministre de l'éducation (1979), réexaminons le problème qui nous concerne.

3.10 La place de la musique

L'éducation esthétique a sa place dans la politique du ministère. Elle a une place au sens large,au niveau des intentions générales, quand il est question d'une pédagogie axée sur l'autonomie, la qualité, la création, l'expression, le développement intégral, le sens de l'effort et de la discipline. Mais quand l'Ecole Québécoise parle d'éducation aux valeurs esthétiques, elle se limite à utiliser une courte description en termes peu impliquants:

- contemplation
- découverte des chefs-d'oeuvre
- goût de l'expression artistique.

Là s'arrête l'énumération des points qu'on considère spécifiques à une éducation esthétique. Pourtant, l'art représentant "l'ordre de la sensibilité" (Marcuse), le mot esthétique aurait dû perdre cette image éthérée qu'on lui donne dans l'Ecole Québécoise, et on aurait dû préciser que son importance réside prioritairement en ce qu'elle est une manière de comprendre qui intéresse tous les sens. L'art est aussi mentionné au niveau du Principe de l'enracinement socioculturel, comme étant un "des matériaux (...) permettant de s'enraciner dans la culture d'ici" (Morin-Girard, 1979, 17)

Devons-nous adapter cette phrase à une idée de tradition, de folklore ? Devons-nous lui supposer une intention de compréhension de la culture contemporaine ? Encore là, rien d'impliquant dans le texte.

Dans ce texte on oublie d'associer la créativité à la pédagogie du beau, on ne mentionne pas non plus les aspects qui sont propres à faire saisir l'importance "actuelle" de l'éducation musicale:

- l'amélioration de l'environnement sonore
- l'assimilation de démarches, d'attitudes, de comportements créateurs
- la capacité de réorganiser des éléments sonores et de s'exprimer par ce médium
- l'importance de comprendre les diverses manifestations musicales.

De toute façon, la musique comme telle n'est pas nommée dans le document: on mentionne toujours les arts en général. Une commission scolaire n'est pas obligée d'offrir la musique à ses élèves: elle peut n'enseigner que trois arts sur quatre tout au long du primaire.

> Toutes les commissions scolaires devront dispenser au moins trois des quatre disciplines artistiques développées dans ce programme, de façon à ce que tous les enfants aient été sensibilisés à trois disciplines à la fin de leurs études primaires.
> (Morin-Girard, 1981, 13)

Pourtant l'Ecole Québécoise "vise à développer la personne dans toutes ses dimensions", elle veut rendre l'éducation "accessible à tous" selon "la plus grande égalité des chances possible", en favorisant, la "création d'un milieu éducatif équilibré, l'épanouissement d'une personne créatrice". (Morin-Girard, 1979, 26)

Pourquoi après avoir choisi des objectifs aussi reliés à l'éducation musicale, en arrive-t-on à un objectif aussi peu engageant que celui de "sensibiliser" les jeunes à trois des quatre volets

choisis dans le programme d'Arts ? Bien sûr cette intention semble suffire à préparer les jeunes à atteindre un niveau d'initiation suffisant pour mieux comprendre et apprécier les arts en général. Mais là encore faudrait-il voir comment cela se mesure dans l'horaire quotidien de l'enfant.

3.11 Les causes et les valeurs

La place de la musique n'étant même pas exigée, il semble que l'éducation musicale ne soit pas perçue comme un besoin.

> Le "niveau" des besoins n'est(...) pas une donnée abstraite ou générale; c'est une réalité psychoculturelle mobile, ou du moins qui peut l'être.
> (Rocher, 1968, 236)

C'est une réalité mobile, c'est-à-dire qui se développe à partir d'un environnement donné, et actuellement, cet environnement social est façonné par la rentabilité financière d'abord, et l'environnement scolaire n'assure pas la diffusion de l'éducation musicale.

> Dans la société industrielle, c'est cette mobilité au niveau des besoins qui est le ressort principal de (...) l'élasticité de la demande, facteur essentiel à l'expansion industrielle.
> (Rocher, 1968, 236)

La boucle est bouclée: sans rentabilité pas de connexion en éducation ! Ce que l'Ecole Québécoise nomme "angle de qualité" ne serait-il pas synonyme de l'"angle de rentabilité" ? Il est facile de les confondre quand on ne tient compte que des apparences, celles perçues par la population qui évalue le système scolaire à titre d'utilisateurs directs.

Finalement l'école suit l'image que la société désire qu'elle se donne: On y apprend à lire, à compter, à gagner sa vie puis à obéir.

Au-delà de cette formule on a encore beaucoup de méfience envers les gens érudits, ceux qui sont capables d'abstraction, ceux qui sont créateurs, ceux qui sont "artistes". On leur cherche toujours un manque de réalisme, un manque de sens pratique, et un talent de rêveur inutile à la société.

> En réalité, dans une société hantée par la production, la recherche et l'art purs ou désintéressés ont toujours besoin de faire la preuve qu' "un jour ou l'autre ils peuvent servir à quelque chose" sans quoi ils n'ont guère leur place. (Rocher, 1968, 246)

3.12 Conclusion

Résumons donc à quelles valeurs nous avons affaire dans le discours de l'Etat québécois.

La priorité va à la socialisation qui finalement, pris au sens sociologique est la raison d'être de l'école dans toutes les collectivités. Evidemment le contenu de chaque valeur se définit différemment selon les systèmes politiques etc. Chaque valeur doit y devenir cohérente pour l'individu, autrement c'est l'émergence des diversités, et les systèmes ne le permettent pas toujours.

L'Ecole Québécoise retient aussi comme valeurs essentielles, le sens des autres, le sens moral et la liberté. Elle vise surtout l'accroissement du niveau de qualité de l'école. Quand tout cela est bien précisé, on fait référence à d'autres valeurs mais déjà avec moins d'insistance: la discipline, la volonté de vérité et le beau. Pourquoi ? parce que la discipline est analysée comme partie de la liberté; parce que la volonté de vérité est associée à l'esprit de

recherche et au non-endocrinement qui ont des liens respectifs avec la liberté et le sens moral; parce que le beau est lié à l'excellence, à la qualité en tout geste d'apprentissage. Ainsi on obtient une Ecole québécoise lieu de socialisation par excellence, c'est-à-dire, lieu d'intégration et de compréhension du système social dans lequel vit chaque citoyen, chaque individu. L'interprétation que le ministère donne au rôle de son système d'éducation est très fidèle à sa fonction de reproduction sociale et culturelle. En ce sens, elle ne rejoint pas toujours notre priorité d'éducation musicale. On parle de qualité des services scolaires, de la qualité du citoyen, mais combien moins de la qualité de sa vie subjective.

Le droit de tout citoyen à la culture c'est le droit de développer la conscience de sa tradition et de son présent et aussi des possibilités d'intervention sur la planification de son avenir.

Le droit de tout citoyen à la culture passe donc par l'accès au niveau éducatif, à l'initiation, à la formation et l'accès physique aux biens culturels. Nous croyons donc que l'Etat doit poursuivre dans l'amélioration de la cohérence entre ses divers programmes d'intervention artistiques.

CHAPITRE IV

Le réel de l'année 1980-81

A travers notre lecture du discours de l'Etat plusieurs aspects nous laissaient sceptiques ou réticents. Ici nous concrétiserons comment la réalité qui en découle est influencée par ces points négatifs que nous relevons.

Nous rejoignons de façon précise notre problématique puisqu'après avoir analysé le discours officiel, nous faisons un tableau du réel. Pour ce faire nous résumons ce que nous savons du réel et nous compilerons dans un autre chapitre, les données d'une étude statistique préparée à cet effet.

4.1 Le quotidien: un ordre de grandeur

Dans son volume "L'éducation esthétique, luxe ou nécessité" (53) Louis Porcher décrit une situation analogue à la nôtre en France. Par le titre il indique la question qui se pose dans la société, elle contient deux idées que l'on se fait des arts:

luxe ou nécessité ?

mythe ou réalité ?

élitisme ou démocratie ?

Il semble que l'incertitude dans laquelle se vit l'éducation musicale tienne beaucoup aux préjugés et à l'ignorance de cette matière.

Déjà en 1974 le rapport Commei [1] parlait des disciplines artistiques -trois à l'époque - en disant que l'expression dramatique est "à peu près inconnue des enseignants", que les arts plastiques et la musique sont parfois offerts, bien que souvent comme activités "secondaires" (Commel, 1974) Le rapport mentionne aussi le nombre insuffisant de spécialistes et le manque de matériel didactique.

Finalement après les rapports Parent, Rioux et Commel, les avis du Conseil Supérieur de l'Education, la parution de La politique québécoise du développement culturel ,de l'Ecole Québécoise et Des actions culturelles d'aujourd'hui, où en est le temps alloué à la musique dans l'horaire de l'enfant d'âge scolaire ?

Les données sont difficiles à trouver. Dans les volumes du Service de la recherche et expérimentation pédagogique du Ministère de l'éducation du Québec, aucun des projets décrits ne portait sur cette question.

Dans les bureaux régionaux les statisticiens calculent le nombre d'enseignants par "champ d'enseignement", non par matière.

Quant aux données du Service d'informatique du Ministère de l'Education du Québec elles n'indiquent pas le nombre de titulaires qui donnent des cours de musique comme tels. Toutefois à partir de données classées globalement on pouvait savoir par la responsable des arts au primaire qu'en 1978 le nombre d'enseignants dans la catégorie

[1] Commissions scolaires dispensant l'enseignement élémentaire à 3,000 élèves et moins.

"spécialiste en musique" donnait les approximations suivantes:

14% des enseignants du primaire sont engagés à titre de spécialistes (Temps plein, temps partiel). De ce nombre 15% sont en art, dont 10% en musique. Donc seulement .0021% des enseignants du primaire sont des "spécialistes en musique". Mais qui sont-ils ?

Combien de temps de musique les élèves reçoivent-ils ?

4.2 Le spécialiste et le titulaire

Ceux qu'on appelle "spécialistes" au primaire sont ainsi appelés à cause du genre de tâche qui leur est confiée; cela ne qualifie en rien leur compétence. Il peut s'agir d'une personne qualifiée en musique autant que d'un personnel en surplus au niveau de sa commission scolaire, et qui n'a aucune compétence en musique.

Il peut s'agir de personnel engagé à temps plein ou à temps partiel, d'un conseiller pédagogique enseignant ou non en musique, d'un enseignant partiellement libéré de son enseignement et qui est responsable du dossier sans être conseiller pédagogique, etc. Il s'agit donc d'un personnel souvent en transition, ayant fréquemment une formation musicale et/ou pédagogique insuffisante(s), éléments susceptibles de diminuer la motivation au travail.

L'emploi d'un (e) "spécialiste" correspond à une norme d'engagement différente de celle d'un "titulaire" en ce qu'il (elle) n'est pas responsable d'un groupe en particulier, mais d'une matière qu'il enseigne à plusieurs groupes. L'avantage de la norme "spécialiste" en musique est d'assurer la présence de cette matière

à l'horaire de l'élève. Quand un titulaire se voit confier la tâche d'enseigner la musique (et les autres arts) il se voit obligé non seulement de se recycler mais de se former dans cette discipline. C'est pourquoi on ne peut accuser un titulaire de manquer de conscience professionnelle s'il range son programme au fond d'un tiroir, vu toutes les matières et l'encadrement dont il est responsable.

L'éducation musicale a un langage rythmique et mélodique très long à maîtriser, autant sous l'aspect intellectuel que psycho-moteur, même au niveau de la compréhension d'une simple partition par exemple.

On peut demander à un enseignant de se recycler dans une matière qu'il connaît, ou qui a un langage avec lequel il est familier. Mais en musique il s'agit d'une formation de base, de l'assimilation d'un nouveau langage, d'un code et de réflexes mélodico-rythmiques complexes.

Au niveau de l'implantation actuelle du programme d'Arts à quatre volets, le ministère ambitionne une "intégration" des matières. Il risque fort d'amplifier la mentalité du loisir-bonbon dans des cours de style occupationnel où l'on se défoulera probablement, on s'exprimera de temps en temps et on fera un beau spectacle de fin d'année agréable extérieurement.

En prônant l'intégration des arts ! on fera finalement un peu de tout, mais rien d'assez solide pour permettre de poursuivre un apprentissage musical de qualité. Cette qualité, principe de base du discours

officiel, elle ne pourra se faire au niveau de la formation musicale. Elle n'existera qu'au niveau des activités prises isolément, ou des morceaux de programme qu'on parvient à faire dans le temps, mais pas dans le cheminement possible vers un développement réel des possibilités de chaque étudiant voulant pourvuivre au niveau collégial. Ainsi on forme des jeunes qui n'auront pas été suffisamment éduqués en musique.

Au niveau même du futur système d'enseignement, la situation est ainsi vouée à la précarité: quand on n'a reçu aucune formation dans un art et qu'arrivent soudain quatre arts à enseigner il y a toujours les mêmes obstacles à surmonter.

4.3 La grille-horaire

Dans plusieurs écoles primaires il existe une organisation musicale satisfaisante à certains égards. Par exemple on a un personnel compétent en éducation musicale, et la musique y est mieux "installée" qu'ailleurs. Mais dans combien d'écoles ? Difficile à dire. A notre connaissance une seule étude a été faite concernant certains détails à ce sujet.

Lors d'une enquête faite à l'automne 1980, un comité de la Fédération des associations des musiciens éducateurs du Québec établissait "une vue d'ensemble de la situation et des problèmes de l'enseignement de la musique au primaire". [1]

Ce document étudiait davantage les conditions de travail et la tâche des enseignants en musique. Les répondants au questionnaire n'étaient pas des titulaires, mais des spécialistes en musique.

[1] Trempe, M. et Lemay Y.
1982 (Document interne) "Comité du primaire" A.M.E.R.S.- F.A.M.E.Q."

Dans 90% de ces écoles ils n'enseignaient que la musique.

Sur 1600 envois, 596 retours du questionnaire. Dans ces réponses: 44 % disent ne pas avoir de professeurs de musique et 56 % en ont, dont 70% enseignent à temps plein.

Toutes les réponses sont compilées au niveau du 56 % des répondants soit les 335 professeurs spécialistes. C'est sur eux que portait l'objet du questionnaire.

Le portrait-type d'un horaire d'éducation musicale est le suivant:

TABLEAU 2

Temps alloué à l'éducation musicale dans l'horaire hebdomadaire de l'enfant en 1980-1981. En pourcentage.

	Moins de 40 minutes	40-45 minutes	50 minutes et plus
Pré-scolaire	92	4	4
1e +2e année	23	22	55
3e année	23	21	55
4e année	25	34	41
5e année	29	34	37
6e année	27	38	35
7e année	27	39	34
Autres groupes	21	31	48

En résumé, au 1er cycle 55% des élèves qui ont des cours de musique ont 50 minutes et plus à leur horaire, 22% ont entre 40 et 50 minutes et 23% ont moins de 40 minutes par semaine.

Au 2ième cycle 35 à 41% ont plus de 50 minutes de musique par semaine, 34 à 38% ont entre 40 et 50 minutes et 25 à 29% ont moins de 40 minutes.

La majorité des élèves de 7e année reçoivent entre 40-50 minutes.

Les autres reçoivent (Edas par exemple) dans une proportion de 52%, moins de 50 minutes par semaine et 48%, plus de 50 minutes.

Etant donné la grande quantité de répondants qui n'ont pas de professeurs de musique soit 44%, cela impliquerait qu'il n'y aurait pas plus du quart des élèves du Québec qui reçoivent 50 minutes de musique par semaine au 1er cycle et 45 minutes au 2e cycle en 1980-81.

La situation de 83-84 pourrait être toute autre, avec l'implantation du nouveau programme d'arts à quatre volets: matières qui ont à se répartir 120 minutes par semaine.

Calculons les possibilités de répartition du temps en art. Selon la grille-horaire, 120 minutes sont allouées au programme d'arts, sur un horaire de 25 heures de classe par semaine. Comparons avec l'horaire de 23 heures 30 de 83-84:

$\frac{120 \text{ min.}}{23 \text{ hres, } 30 \text{ min}}$ = 8.5% du temps scolaire $\frac{120 \text{ min.}}{25 \text{ hres.}}$ = 8%

Dans une Commission scolaire qui enseigne quatre arts on obtient une moyenne de:

$\frac{120 \text{ min.}}{4}$ = 30 minutes par art

$\frac{30 \text{ min.}}{23 \text{ hres, } 30\text{m.}}$ = 2,1% du temps scolaire $\frac{30 \text{ min}}{25 \text{ hres.}}$ = 2%

Dans une Commission scolaire qui enseigne trois volets sur quatre:

$\frac{120 \text{ min.}}{3}$ =40 minutes par art

$\frac{40 \text{ min.}}{23 \text{ hres, } 30\text{m.}}$ = 2,8% du temps scolaire $\frac{40 \text{ min.}}{25 \text{ hres}}$ = 2,6%

C'est avec des propositions semblables que doivent fonctionner les personnes qui enseignent en musique. Cela pourrait expliquer pour une bonne part.le grand nombre d'écoles qui n'ont pas de spécialistes en musique.

Très souvent, là où la musique est présente, elle se doit d'être fonctionnelle et décorative. Elle doit plaire, et prouver sa valeur

en de nombreuses circonstances de l'année scolaire. On demande de la performance même en n'allouant qu'aussi peu de temps, même s'il faut pour ce faire, sacrifier divers objectifs du programme.

Là où l'on organise l'intégration des arts comment réussir à faire plus avec le même temps ? Quelque chose sonne faux ! Pourquoi inclure quatre arts dans 120 minutes par semaine, sinon pour pouvoir dire que c'est au programme ! Si c'était si valable de tout intégrer pourquoi l'éducation physique ne s'est-elle pas approprié la nutrition les tests de santé et les soins médicaux ? C'est la politique du "deux poids, deux mesures".

En résumé, la situation connue est chancelante. Les efforts se font inégalement au niveau de chaque commission scolaire. Le temps alloué étant insuffisant, l'Etat compense par des écoles privées de musique et par l'accueil de jeunes de six ans dans les conservatoires. Et la démocratisation ?... Le discours du ministère de l'Education laissait prévoir une telle réalité par son manque de conviction au niveau de l'éducation esthétique et par les dangers que représentent l'intégration des matières: l'approche historique, thématique ou comparative n'assurant aucunement l'éducation aux valeurs esthétiques.

Voyons où l'on en est durant l'année scolaire 1983-84, en nous référant à l'enquête que nous avons menée à l'automne 1983.

CHAPITRE V

La méthodologie

Afin de trouver les données statistiques nécessaires à décrire le réel de l'année scolaire 1983-84, nous utiliserons l'information recueillie au moyen d'une enquête provinciale faite par l'envoi de questionnaires.

5.1 Le questionnaire et le but de la recherche.

Pour atteindre notre objectif nous avons dû regarder chacune des possibilités de cerner les divers aspects de nos interrogations et les subdiviser en autant d'éléments. Regardons ici de quelle façon chacune des questions s'inscrit dans notre recherche.

Notre but étant de décrire la situation actuelle, nous avons réparti nos variables de la façon suivante: l'organisation des cours de musique, la place qu'on accorde à l'éducation musicale et l'identification de facteurs favorisant la présence ou l'absence de cette forme d'éducation dans l'horaire de l'enfant.

Les trois aspects de l'étude sont interreliés et ils reflètent certaines perceptions des directions d'école et la manière dont leurs milieux ont investi en ce domaine.

Les quatorze questions (annexe 1 p.145) permettaient 124 possibilités de réponses, dont chacune est subdivisé en six (6) ou neuf (9) choix, indiquant le degré d'adhésion des répondants.

Voici en détail le pourquoi de chacune des questions.

5.1.1 L'organisation des cours de musique dans les écoles primaires.

Nombre de groupes dans les écoles.

A la question #1, nous demandons combien il y a de groupes-classe dans l'école du répondant, chaque questionnaire représentant la situation d'une seule école.

Cette question nous permet de dessiner le profil des écoles et de voir s'il y a une relation entre la taille des écoles et le fait qu'il y ait ou non des cours de musique.

Présence ou absence de cours de musique

La question #3 vise à savoir s'il y a ou non des cours de musique, et quelles raisons ont motivé ce choix. Une partie de cette question sera ramenée au troisième point, qui parlera des causes. Nous contrôlons la justesse de l'information par le biais de la question #2, quand nous demandons la durée des cours.

La durée des cours de musique

A la question #2 il s'agit de calculer durant combien de temps par semaine l'élève a de la musique.

S'agit-il de périodes de plus ou moins que 35 minutes ?

Nous divisons les possibilités comme suit:

a) 35 minutes et moins qui signifie de bien minces possibilités pour l'enfant,

b) 40-45 minutes, ce qui représente une durée passable et très pratique pour calculer l'organisation-horaire.

c) 50-55 minutes, c'est une durée plus valable à notre avis,

d) 60 minutes et plus qui est une durée où le cours est plus

efficace. Ainsi, nous pouvons décrire le vécu de l'élève en terme de temps-semaine et vérifier si c'est un cours que l'on prend au sérieux.

L'application du nouveau programme

La huitième question est faite dans l'intention de savoir si la musique dispose de budgets pour l'implantation du nouveau programme ou si c'est laissé de côté. A notre avis c'est un autre indice de l'importance qu'on lui accorde.

La situation actuelle et la situation désirée

Le modèle de répartition des matières artistiques est décrit par les questions 11 a) et 12.

Quant à savoir si le modèle de 1983-84 correspond au modèle désiré, nous le verrons au numéro 11b). Nous posons la question en terme d'habilité à enseigner plutôt qu'en terme de facilité à gérer dans le temps, car il faut bien constater que les 120 minutes que la grille-horaire du ministère alloue à l'ensemble des quatre volets en art, fussent-ils intégrés, ne constituent pas un temps suffisant pour parler de formation artistique. Nous verrons la perception des répondants à cet effet.

Qui enseigne la musique

Dans la cinquième question nous saurons si ce sont des titulaires ou des spécialistes qui enseignent la musique.

Nous verrons aussi s'il y a une différence entre le premier et le deuxième cycle du primaire, à cet effet.

Rappelons que dans les propositions #12.7.10 et #12.7.12 de l'Ecole québécoise, on disait que les titulaires pourraient

enseigner la musique au premier cycle et spécialistes au deuxième cycle. Les milieux pouvant utiliser leurs ressources humaines autrement, choisiront-ils cette modalité d'organisation ?

Qualification

Quelles sont les qualifications pertinentes pour être affecté à l'éducation musicale ? Les personnes qui ont la tâche d'enseigner la musique sont-elles qualifiées dans cette matière ? A la sixième question, nous vérifions ce point tant au niveau des titulaires que des spécialistes.

Les personnes engagées comme "spécialistes" ne sont pas nécessairement spécialistes en musique dans leur qualification d'enseignant. Il faut bien garder en mémoire que ce terme désigne avant tout la tâche d'un personnel, soit en l'occurence, celle d'enseigner une matière à plusieurs niveaux, plutôt que d'enseigner plusieurs matières à un groupe, comme c'est le cas pour un titulaire.

La qualification indique, à notre avis, l'importance que l'on donne à la musique à l'école.

Aide pédagogique

Cet aspect est un autre indice de l'importance que l'on accorde à la musique.

Pour savoir dans combien de cas les titulaires reçoivent une aide pédagogique nous utilisons la question 6A. D'autre part, pour savoir s'il y a une aide au niveau des ressources humaines

nous utilisons la questions #13. Ainsi nous serons à même de constater quelle est la forme d'aide reçue en musique: recyclage, stage, conseiller pédagogique etc.

Achats en musique

S'il y a un budget musique, c'est déjà un indice d'appui technique. Dans les cas où cela existe, les titulaires et les spécialistes ont-ils leur mot à dire ?

Qui décide des achats finalement ? C'est le but de la question #13.

5.1.2 Les Causes de la présence ou de l'absence d'éducation musicale au primaire.

Diverses contraintes

Quand il s'agit de décider de la présence ou de l'absence d'éducation musicale à l'école, quelles sont donc les contraintes qui peuvent influencer les décisions ? Nous verrons au moyen de la question #3, si elles sont d'ordre administratif, financier ou plutôt de l'ordre de l'opinion des décideurs sur cette matière. Mais encore, qui décide à ce sujet ? La question #7 énumère donc les décideurs éventuels, dans le but de découvrir qui semble occuper la place prépondérante.

Le projet éducatif

Les directions d'écoles croient-elles que la mise en place du projet éducatif dans chacune des écoles peut apporter des améliorations à la situation actuelle ? Rappelons que cette définition de l'école donne beaucoup de pouvoir à son directeur ou sa

directrice. Ainsi nous pouvons discerner si un rapport existe entre les données précédentes et celles qui traitent de l'influence des décideurs, c'est le numéro 7.

L'horaire

Un autre élément important, c'est l'horaire. C'est en quelque sorte le miroir, la preuve concrète de la place des cours de musique. La question #2 nous dit de façon spécifique combien de temps est alloué à cette matière. Si toutefois la période de temps est nulle ou vraiment insuffisante, la douzième question est susceptible d'apporter des indications à savoir quelle(s) matière(s) utilise(nt) le temps équivalent, ou le personnel disponible selon les règles administratives des conventions collectives. Sur ce dernier point nous ne donnerons que la lecture de données globales, sans établir de relation spécifique.

La perception que l'on a de la musique

Ce que les intervenants pensent de la musique est certainement un facteur à ne pas négliger. Nous connaîtrons plusieurs aspects de leur opinion au moyen de plusieurs questions: 14 e) f) g) i) j) k) l) m) n).

L'opinion que l'on a des spécialistes

Si notre étude révèle une nette tendance à refuser les services de "spécialistes" en musique nous essaierons d'indiquer si cette situation correspond à une opinion négative à leur égard, au moyen des questions 14 B) D) H). L'inverse peut utiliser

la même forme d'inter-relation.

Rôle de l'école

Finalement il faut bien savoir quel rôle on veut donner à l'école dans ce domaine. Nous allons vérifier en 14 a) et c), si effectivement les répondants considèrent que ce rôle convient mieux à une autre structure gouvernementale comme le niveau municipal par exemple.

5.1.3 L'importance que l'on accorde à l'éducation musicale.

Nous avons déjà souligné comment diverses questions nous donnaient des indices sur l'importance que l'on donne à l'éducation musicale. Ici nous présentons des demandes plus directes.

Premièrement, il s'agit de donner un rang à chacune des matières de la grille-horaire officielle, dont un rang pour les arts, c'est la question #4.

Deuxièmement, nous demandons dans quelles matières on a recours à des professeurs spécialistes: C'est dans la douzième question. On voit comment la musique est considérée par rapport à d'autres matières dites secondaires. Ce que nous gardons en tête ici, c'est qu'en utilisant les services d'un spécialiste, au sens de la tâche d'enseignement, on assure du moins la présence de cette matière à l'horaire hebdomadaire de l'enfant.

Troisièmement, nous demandons quelle importance on accorde à dix aspects de l'éducation musicale, mais qui peuvent qualifier deux approches musicales bien distinctes, l'une plutôt

traditionnelle et l'autre, plus nouvelle. C'est le but de la question #10. Cela permet de situer un ordre de priorité chez les répondants à savoir, leur perception de la nature et du rôle de l'éducation musicale.

Conclusion

En résumé nous comptons qu'en accumulant des données sur tous ces points, nous pourrons déceler certaines des causes qui influencent le sort de l'éducation musicale de nos jeunes d'âge scolaire. C'est le but de tout le choix de nos questions.

5.2 La justification du questionnaire

En utilisant ce questionnaire, notre but est de décrire dans quel sens l'éducation semble avoir évolué en 1983-84.

Il s'agit donc de vérifier comment les commissions scolaires organisent cette matière au niveau des ressources humaines et des moyens de fonctionnement. Il s'agit aussi de voir quelle importance on accorde à la musique et de découvrir certains des facteurs qui influencent la prise de décision en ce qui concerne la présence de ces cours à l'horaire de l'enfant. Par exemple, les causes sont-elles d'ordre financier, administratif, ou de l'ordre des motivations qui guident les décideurs locaux ?

Un autre point à clarifier: Pour recueillir les informations, nous aurions pu utiliser un autre moyen que le questionnaire écrit, à savoir l'entrevue ou le questionnaire par téléphone. Ce moyen utilisé avec la même méthode d'échantillonnage au hasard aurait eu l'avantage de nous assurer que ce ne sont pas surtout les milieux qui

donnent des cours de musique qui nous ont répondu. Nous voulons dire que là où il n'y a pas d'éducation musicale, on aurait pu être moins motivé à répondre à une enquête sur le sujet. Mais notre budget restreint fut un facteur déterminant sur le choix des moyens.

Deux autres raisons majeures nous amenaient à utiliser un questionnaire: c'est d'abord le manque de données disponibles sur le sujet et le souci d'obtenir les réponses nous permettant d'aménager nos futures approches de sensibilisation auprès des agents de l'éducation très proches de la décision.

L'interrogation contenuedans notre problématique demandait un minimum de statistiques,afin de pouvoir répondre et trouver des indices sur la réalité de 1983-84. Ainsi, une enquête provinciale nous permet-elle de passer de l'abstrait du discours au vécu de l'élève. C'est là un moyen de vérifier quelle relation existe entre l'action prise par l'organisation scolaire et les valeurs véhiculées par le discours et cela, selon l'importance que les milieux accordent à la musique et selon la compréhension qu'ils en ont. C'est une lecture au niveau local, de ce qui est véhiculé dans le discours provincial.

5.3 L'enquête et la méthodologie

Qui peut aider à recueillir des données sur l'adaptation locale ces cours d'éducation musicale dans une école, sinon les personnes qui en assument la direction. C'est en ce sens que nous avons décidé de contacter les directeurs et directrices d'écoles primaires pour répondre à un questionnaire écrit préparé à cet effet.

Ce questionnaire a été envoyé à 11% de la population cible, c'est-à-dire à 302 écoles primaires du Québec. Notre liste de départ contenait 2 622 noms d'écoles, classées dans le document Codification unique des bâtisses, publié par le ministère de l'Education.

Ce document classifie les bâtisses selon un système qui permet de différencier si elles servent à une clientèle de niveau primaire ou autres. Les combinaisons que nous avons retenues dans ce système sont les suivantes:

- les bâtisses accueillant le niveau primaire,
- celles de niveaux pré-scolaire et primaire
- celles de niveaux primaire et secondaire, puisque plusieurs commissions scolaires gardent les élèves du secondaire I dans des écoles primaires,
- celles de niveau primaire et d'adaptation scolaire et
- celles de niveau primaire servant à d'autres usages. Ainsi nous ne prévilégions pas une catégorie d'écoles en particulier.

Le choix des écoles est fait, en suivant fidèlement une "table de hasard" à partir de laquelle la validité statistique est reconnue. (The Rand Corporation, 1955, 1-3)

Pour l'élaboration du questionnaire nous nous référons au régime pédagogique, à la grille-horaire, et à la convention collective des enseignants(es).

5.4 La validation du questionnaire

Lorsqu'il s'est agi de valider notre questionnaire nous avons

procédé en trois étapes. A la première étape nous avons utilisé les services d'experts, par leur travail sur le terrain et leur perception globale de la question. Nous avons contacté à cet effet, six personnes qui travaillent à l'enseignement et/ou à l'organisation musicale dans leur région, et au niveau provincial.

Deuxièmement, nous avons envoyé le questionnaire à un groupe restreint de personnes. Ce groupe est de la même catégorie de personnels que notre clientèle cible c'est-à-dire des directions d'écoles du niveau primaire. Ils devaient répondre au questionnaire et vivre ainsi l'expérience de nos éventuels répondants. Ensuite ils devaient commenter à l'aide d'une feuille prévue à cet effet. (Annexe II)

Troisièmement, nous avons analysé toutes les critiques reçues soit sept réponses sur une possibilité de douze.

Plusieurs commentaires se rejoignaient et nous en avons tenu compte pour modifier la formulation de trois questions. On nous indiquait que la durée de réponse à notre enquête variait entre quinze et trente minutes et dans la majorité des cas, durait ving minutes. Nous avons donc fait des coupures à deux questions. L'information qui devait en ressortir fut recueillie en réaménageant d'autres questions.

Il n'y eut pas de modifications majeures mais plutôt des adaptations au niveau du langage.

Voilà donc le fonctionnement que nous avons utilisé pour nous assurer d'une cueillette de renseignements qui soit significative,

pour établir dans quel sens l'éducation musicale semble se développer au primaire.

En compilant ces informations nous pourrons constater si l'écart est toujours aussi grand entre le discours et le réel.

CHAPITRE VI

Le réel de l'année 1983-84

6.1 Les réponses reçues

Décrire la situation telle que nos statistiques la reflètent, voilà bien un chapitre qui relève du défi. C'est l'étape de compilation et d'analyse de ce qui se vit dans le réel de 1983-84 en éducation musicale, dans les écoles primaires du Québec.

Voyons alors d'où proviennent ces données. Elles sont le résultat de 135 réponses sur une possibilité initiale de 302, au niveau de toute la province. Toutefois, si l'on considère les 18 retours dus à des changements d'adresse, notre total passe à 284, ce qui fait un taux de réponse de 48% pour un seul envoi du questionnaire.

Ces 135 écoles représentent 1616 groupes d'élèves et la majorité de ces classes si situe dans des écoles de six à quinze classes, ce qui constitue un éventail assez varié.

Quantifier les données semble relativement simple, mais là encore il faut s'assurer que notre calcul en pourcentage est basé sur le nombre de cas concernés par chacune des questions étudiées. Notre questionnaire a été envoyé dans des écoles primaires qui ont des clientèles différentes, ce qui signifie par exemple qu'une école peut avoir des élèves de 1er cycle et l'autre pas. Ainsi nous devons mesurer l'impact de certaines réponses à partir du nombre de cas où la question s'applique plutôt que sur le nombre constant des 135

questionnaires reçus.

Pour ce qui est des questions où il ne s'agit pas de mesurer la clientèle scolaire, nous gardons la référence aux 135 cas, en incluant même ceux où la situation ne s'applique pas, puisque cela nous permet d'accumuler et déduire d'autres informations.

Un dernier détail qui rétablit la précision au niveau des pourcentages. Lorsqu'il y a 1-2-3% de questions non répondues, nous ne les incluons pas dans les tableaux afin d'en alléger la lecture. Ainsi on ne devra pas se surprendre si le total des pourcentages n'est pas exactement 100%. De même, les décimales peuvent apporter un total de 101% puisque nous arrondissons les angles!

6.2 L'analyse des données

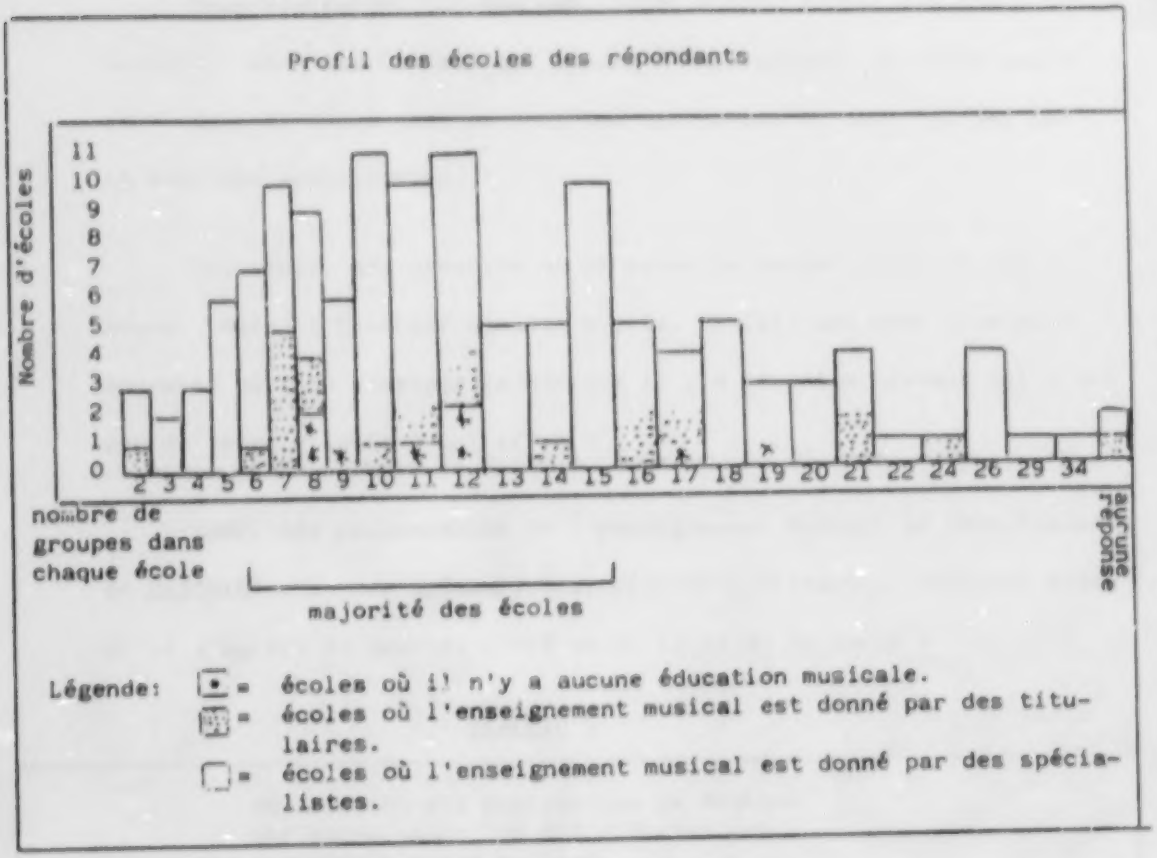
Pour donner les résultats nous procédons par tableaux et figures.

A chaque représentation visuelle de nos réponses nous présentons immédiatement les conclusions qui s'imposent et à chaque fois que c'est possible nous précisons les relations qui s'établissent avec les conclusions précédentes.

6.2.1 L'organisation.

Traçons d'abord le profil des 135 écoles représentées par les répondants et précisons combien d'entre elles utilisent une formule d'enseignement par des spécialistes, ou par des titulaires et dans combien d'endroits on n'enseigne pas la musique.

FIGURE 3



En observant ce tableau nous voyons un large évantail de clientèles. Comme on le sait, au Québec, le nombre de petites écoles augmente, et de la même façon, notre majorité de répondants se situe entre 6 et 15 groupes par école.

Les écoles où il n'y a aucune forme d'éducation musicale, ne se caractérisent pas par leur grosseur. Elles se répartissent entre des écoles ayant de 8 à 19 groupes. Il en va de même pour les écoles où la musique est sous la responsabilité des titulaires. Donc la grosseur de l'école ne semble pas être un facteur déterminant dans le fait qu'on organise ou non des cours de musique.

Nous constatons que 82% des écoles disent offrir des cours de musique. Dans ces écoles, qui assume l'enseignement de cette matière ? Dans 21 % des cas, ce sont des titulaires et dans 79% des cas ce sont des spécialistes.

Toutefois, une minorité de 8% avoue ne donner aucun de ces cours. Mais il faudrait ajouter à cela, le fait que dans plusieurs endroits où l'on enseigne la musique il y a certains niveaux qui n'ont pas de temps alloués à cet effet.

Donc, ces responsables de l'enseignement musical se répartissent en majorité chez les spécialistes, mais cela varie-t-il beaucoup selon qu'il s'agisse de groupes d'élèves du 1e ou du 2e cycle ?

TABLEAU 3

Répartition des professeurs de musique par cycle, dans les 82% d'écoles qui enseignent cette matière.

Dans les écoles où les titulaires doivent enseigner la musique.

	cours donnés dans		
	Aucune Classe	Peu de classes	Toutes les classes
Nombre de cas			
1er cycle	21	4	11
2e cycle	22	4	20

Dans plus de 50% des cas les cours ne sont pas donnés dans toutes les classes.

Dans les écoles où des spécialistes doivent enseigner la musique.

	cours donnés dans	
	Majorité des classes	Toutes les classes
Nombre de cas		
1er cycle	6	106
2e cycle	14	80

Les cours sont donnés, sauf à quelques groupes qui mettent ce temps ailleurs.

Au 1er comme au 2e cycle du primaire les spécialistes assument la grande majorité des périodes de musique. Nous ne pouvons pas dire que les propositions du ministère de l'Education ont influencé de façon déterminante quant au choix des personnels, à savoir titulaires au 1er cycle et spécialistes au 2e cycle. Nous constatons la présence des titulaires 24 fois au 1er cycle contre 15 fois au 2e cycle. Compte tenu que les périodes de musique sont plus longues chez les petits, les chiffres ne permettent pas de déduire qu'il y a préférence au 1er cycle pour l'utilisation des services des titulaires. On peut remarquer plutôt l'influence des règles d'engagement des personnels, et l'utilisation des ressources du milieu.

Poursuivons à savoir jusqu'où le taux de 82% de présence de cours de musique est si significatif, en terme de temps précis, à l'horaire. Les groupes-classe reçoivent des services divers selon qu'ils sont inscrits dans l'une ou l'autre école. Quel est le temps réel qu'ils reçoivent en musique à chaque semaine ? C'est ce que le prochain tableau indique.

TABLEAU 4

Temps alloué à l'éducation musicale dans l'horaire hebdomadaire de l'enfant. En pourcentage

	Aucun	35 minutes et moins	40-50 minutes	50-60 minutes	60 minutes et plus
Pré-scolaire	46	36	14	2	2
1e + 2e année	6	10	33	8	44
3e année	6	9	35	8	41
4e année	14	14	36	10	26
5e + 6e année	20	16	33	12	19
7e année	46	8	23	10	13
	temps non significatif		passable	plutôt signi-ficatif	signi-ficatif

Première constatation, il y a des groupes-niveaux qui utilisent le même modèle-horaire, soit 1e et 2e années, et 5e et 6e années.

Autre constatation, le nombre de cas sur lequel nous nous basons: le nombre d'écoles ayant tel ou tel niveau varie à chaque degré scolaire puisque chaque école regroupe une clientèle différente. Nous avons donc pris soin de bien calculer le nombre de cas dans chacun des niveaux avant de les traduire en pourcentage.

Troisièmement, afin d'avoir une idée du pourcentage de milieux qui donnent un nombre de minutes différent, nous compilons le résultat

en trois catégories: un calcul préliminaire des données par choix de réponses, un calcul en terme de temps minimal requis pour avoir une intervention significative et un calcul selon le nombre de minutes nécessaire à l'atteinte de la majorité des objectifs du programme. Au pré-scolaire dans 46% des cas répertoriés, on n'a pas de musique.

18% des cas reçoivent plus de 35 minutes par semaine et 36% reçoivent 35 minutes et moins. Dans 25% des cas cette période est assumée par des spécialistes. Il faut toutefois apporter une nuance à l'effet que les comptines, chants et activités de rythmiques devraient généralement être assez employées au pré-scolaire par les titulaires et ce qui peut excuser la courte durée de 35 minutes c'est que l'horaire quotidien de l'enfant de cet âge est d'une demi-journée. Mais ce n'est qu'une hypothèse basée sur l'image du pré-scolaire.Dans le 14% des classes où il y a plus de temps consacré à l'éducation musicale c'est-à-dire entre 40 et 45 minutes par semaine, il faut noter que ces cours sont presque totalement assumés par des spécialistes, soit 12%.

Il apparaît donc que la présence des spécialistes est significative puisque sur les 61% de cas où il n'y a pas de spécialistes on dit que seulement 13 % des titulaires donnent la musique alors que 46% ne le font pas.

Au premier cycle, nous obtenons un résultat assez similaire entre les trois niveaux. Nous considérons que 40-45 minutes constituent une durée à partir de laquelle on peut dire que le temps d'intervention auprès de l'enfant est"passable". Ce minimum est l'apanage de 33 à 36%

des écoles. Dans 85% des cas on découvre que ces niveaux offrent 40 minutes et plus par semaine.

Mais si nous considérons qu'un minimum de 50 minutes est nécessaire pour toucher à un certain nombre d'objectifs minimaux du programme, notre pourcentage descend à 50%. Ainsi, seulement la moitié de la clientèle scolaire du le cycle aurait cette possibilité.

Il reste encore 16% des jeunes dans des conditions déplorables, puisqu'ils ne reçoivent aucune initiation musicale et que dans 33% des cas la situation reste mitigée, car même si le fait d'avoir 40-45 minutes de cours par semaine permet de réussir des activités intéressantes, elles ne suffisent vraiment pas à répondre aux exigences minimales du programme et à assurer un entraînement du niveau des habiletés neuro-musculaires à l'instrument, ou la voix.

Au deuxième cycle la situation est moins encourageante et moins uniforme d'un degré à l'autre. Les taux sont plus faibles dans les catégories représentant plus de 50 minutes. C'est probablement au profit de l'enseignement de la langue seconde que l'on impose en deuxième partie du primaire.

Ainsi en 4e année, 28% des cas n'ont pas le strict minimum de 40 minutes dont 14% ne reçoivent aucun cours. Ensuite on voit que seulement 36% ont suffisamment de temps pour prétendre atteindre une bonne partie des objectifs du programme. L'autre 36% s'applique pour des périodes de 40-45 minutes.

En 5e et 6e années, il y a davantage d'élèves qui n'ont aucun

cours de musique soit 20%. Ajoutons un 16% ayant moins de 40 minutes on obtient un 36% des écoles qui ne donnent pas de services adéquats. Le nombre de cas où il y a une durée significative relativement aux objectifs à atteindre diminue à 27% en 5e et 6e années puis 23% en 7e année. A ce dernier niveau, 55% n'ont pas de services adéquats et le quart d'entre eux ont la durée passable de 40-45 minutes.

C'est donc, en résumé, une situation qui va en décroissant de la 1ère à la 7e année. Peut-on y voir autre chose que l'indice d'une matière considérée comme un loisir d'enfant ?

Les titulaires

Voyons maintenant quelle est la situation là où les titulaires doivent assumer cette tâche: quelle aide, quels moyens ils ont à leur disposition.

Au niveau de leur compétence, le questionnaire révèle tout d'abord que dans le quart de ces écoles on n'a aucun personnel qualifié, et que dans 62% de celles-ci, on dit en avoir peu. Il nous reste donc seulement 14% des cas qui avouent avoir plusieurs titulaires qualifiés, mais nulle part on n'indique qu'une "majorité" d'entre eux est qualifiée en musique, encore moins "tous" les titulaires d'une école donnée.

TABLEAU 5

Nombre de titulaires qualifiés en éducation musicale.	Pourcentage.	
Aucun titulaire	24	86
Peu de titulaire	62	
Plusieurs titulaires	14	14
La majorité des titulaires	0	0
Tous les titulaires	0	

Etant donné que peu de titulaires ont une compétence en musique on pourrait s'attendre à ce qu'ils aient une aide dans cette matière. C'est le sens des questions suivantes.

Le perfectionnement.

TABLEAU 6

Nombre de titulaires qui ont reçu du perfectionnement.	Pourcentage	
Aucun	29	77
Peu de titulaires	48	
Plusieurs titulaires	10	10
La majorité des titulaires	5	15
Tous les titulaires	10	

Dans 10% de ces 21 écoles tous les titulaires ont reçu une forme de perfectionnement et dans une proportion de 5% on dit

que c'est la majorité d'entre eux qui en a eu. La plus grande partie n'y a pas accès: dans 10% des cas on dit que plusieurs ont reçu cette aide. Mais la situation qui prédomine c'est que dans 29% des cas on n'a eu aucune aide, et dans 48% des cas, seulement quelques titulaires y ont eu accès. On peut conclure que l'aide est largement insuffisante au niveau du perfectionnement.

Il est donc prévisible que plusieurs manquent de motivation vu le peu d'aide pédagogique. Ils peuvent se sentir découragés d'avoir à s'habiliter dans un nouveau programme de plus.

Recyclage

Sur un sujet connexe, c'est-à-dire, le temps alloué au recyclage en musique pour les titulaires, combien ont obtenu plus de trois jours pour ce faire ? On nous répond 24%. D'autre part, une majorité de 62% n'y a pas accès puisque 52% n'ont eu aucun recyclage, et que dans une faible proportion de 10% on n'y a envoyé que quelques personnes.

TABLEAU 7

Nombre de titulaires ayant reçu du recyclage	Pourcentage.
Aucun titulaire	52%
Peu de titulaires	10%
Plusieurs	14%
La majorité	10%
Tous	14%

Donc dans des conditions aussi peu stimulantes combien de ces titulaires parviennent à assumer leur tâche ?

Voyons le tableau suivant:

TABLEAU 8

Nombre de titulaires qui donnent les cours de musique.	Pourcentage	
Aucun titulaire	10%	39%
Peu	29%	
Plusieurs	14%	
La majorité	29%	48%
Tous	19%	

19 % des directions d'écoles affirment que tous les titulaires donnent leurs cours de musique, 29% disent que c'est la majorité. Toutefois 14% nuancent la situation en disant que "plusieurs" le font, que dans 29% des cas il y en a peu et que 10% ne les donnent pas.

C'est un bilan assez sombre, car à partir du moment où les répondants utilisent les catégories de réponses: plusieurs, peu et aucun, cela comprend des cas où l'on n'a pas ces services, ce qui augmente le taux d'absence de cours de musique. Ajoutons à cela les sept cas où il n'y a pas de musique dans l'école et l'on peut atteindre un total de 15% d'écoles où les élèves ne reçoivent pas ces cours.

En résumé c'est un bilan négatif qui ressort de l'étude des cours de musique, sous la responsabilité des titulaires.

Les spécialistes

Pour ce qui est des spécialistes maintenant, peut-on juger qu'ils ont une formation suffisante ? Même si c'est très difficile de tracer leur portrait-type, vu le grand éventail de possibilités de classification, il reste que nous voulons savoir si le spécialiste est considéré comme une ressource qui doit être nécessairement qualifiée dans la matière dont il est responsable. Ne serait-ce qu'un "poste" qui permet de relocaliser des personnes mises en disponibilité et ayant un rôle différent du titulaire ? Même si au début on le percevait souvent comme quelqu'un qui libérait le titulaire durant un certain laps de temps, en est-on venu à exiger qu'il ait la compétence dont l'enfant est en droit de profiter ?

On s'aperçoit que 28% des spécialistes ont un baccalauréat en musique, que 9% ont un brevet d'enseignement spécialisé et qu'un autre 9% possède les deux diplômes à la fois. Si nous ajoutons un autre 18% formé de divers jumelages de diplômes en musique et en éducation, le grand total est de 64% de personnel qualifié. Vérifions-en les proportions et nuances dans la figure suivante:

FIGURE 4

Qualification des spécialistes. Pourcentage.

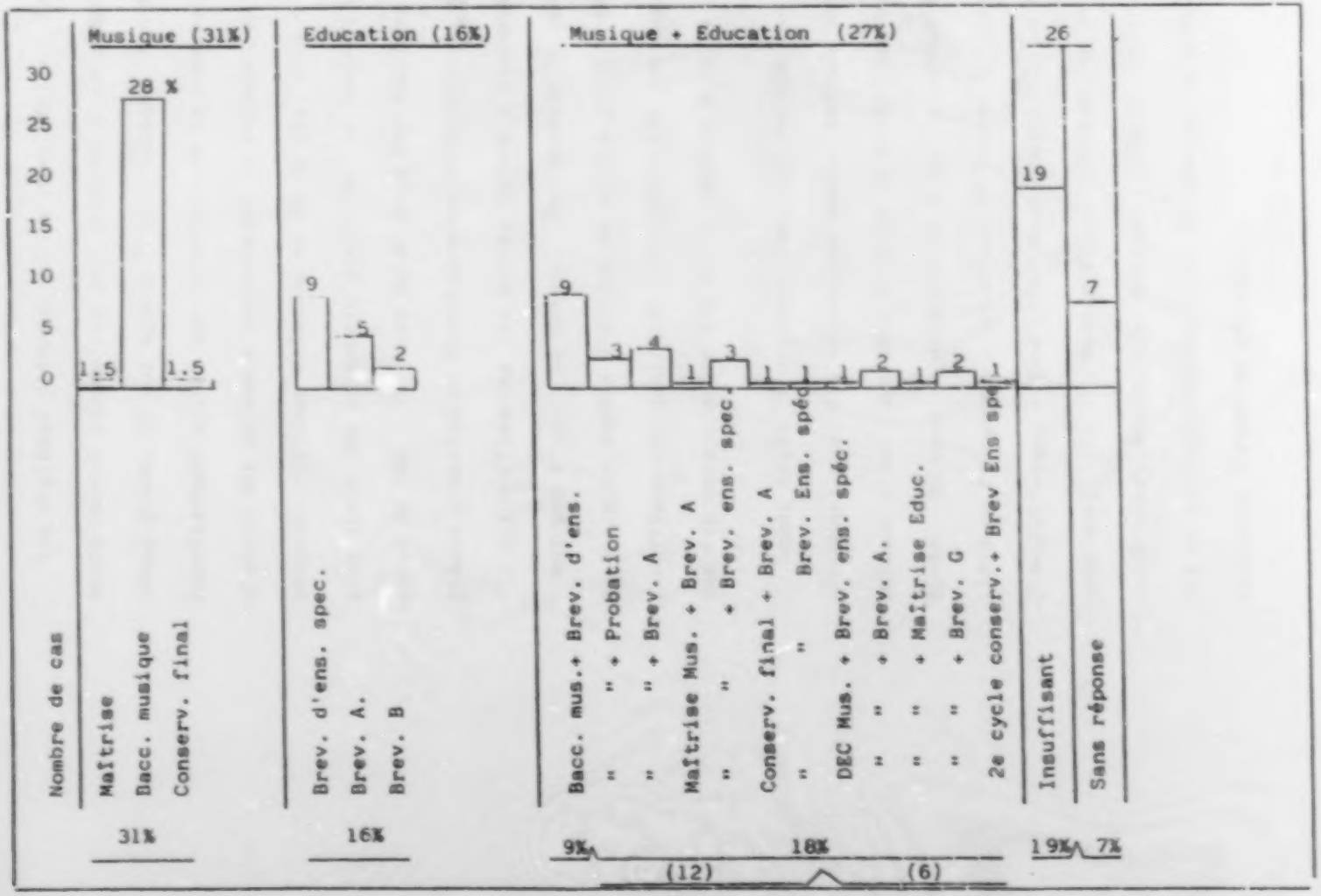
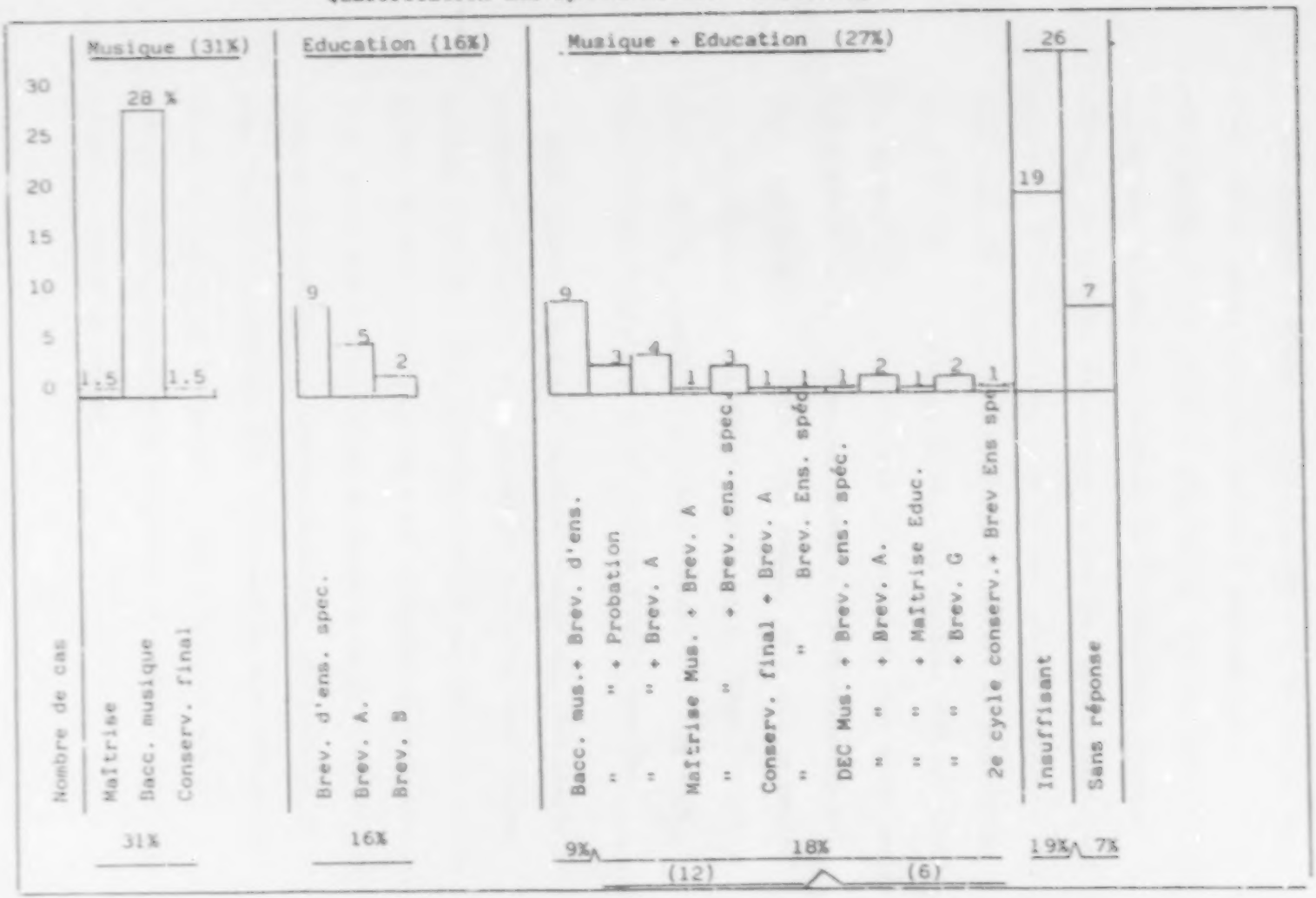


FIGURE 4

Qualification des spécialistes. Pourcentage.



Les diplômes d'études collégiales (6%) ont été inclus dans notre calcul lorsqu'ils sont doublés d'une compétence pédagogique, ce qui ajoute à leur valeur. À notre avis ces cas représentent plutôt une intention de la commission scolaire d'avoir une personne connaissant la musique, qu'une réelle compétence. Si nous enlevons ce 6% de cas, afin d'obtenir un taux plus juste des personnes qualifiées on revient au pourcentage exact de 58%. Il reste qu'en deça des diplômes d'études collégiales doublées de connaissances pédagogiques, nous avons qualifié d'insuffisantes les autres formes d'études musicales qui n'ont pas atteint ce niveau. Par exemple 90 heures de cours, ou quelques années d'études en studio privé. Cette clientèle insuffisamment qualifiée représente 19% des cas. Dans 7% des cas nous n'avons pas eu de réponse à cette question.

Somme toute, l'argument familier voulant que l'on manque de personnel qualifié en musique semble évoluer en sens inverse puisque c'est faux dans plus de la moitié des cas pour l'année 83-84. On peut se demander si c'est le manque de personnel qualifié ou le manque d'ouverture de postes à cause de la sécurité d'emploi acquise dans le secteur scolaire. La clientèle la plus qualifiée représente 21%. Elle combine deux niveaux de compétence,pédagogie et musique . Car n'oublions pas que 31% de professeurs qualifiés en musique ne semblent pas nécessairement formés en pédagogie.

Les spécialistes au primaire, dans diverses matières:

Voyons maintenant comment se répartissent les matières qui sont souvent sous la responsabilité de spécialistes. Au premier rang c'est l'éducation physique avec un taux de présence de 90%. Ensuite c'est la langue seconde dans 72% des cas, et tout près c'est la musique avec un taux de 68% d'écoles. Finalement, dans 59% des cas c'est en enseignement moral qu'on choisit d'utiliser des spécialistes.

Pour leur part, les titulaires assument surtout l'enseignement religieux et les arts plastiques. Finalement, dans la moitié des cas on n'a personne en art dramatique et en danse, des modes d'organisation sont très variables pour ces deux volets des arts. La danse tend à utiliser la formule du spécialiste dans deux volets et l'art dramatique tend (30% contre 12%) à utiliser les services des titulaires. Le tableau 9 nous précise ces données.

TABLEAU 9

Répartition des ressources humaines dans diverses matières.

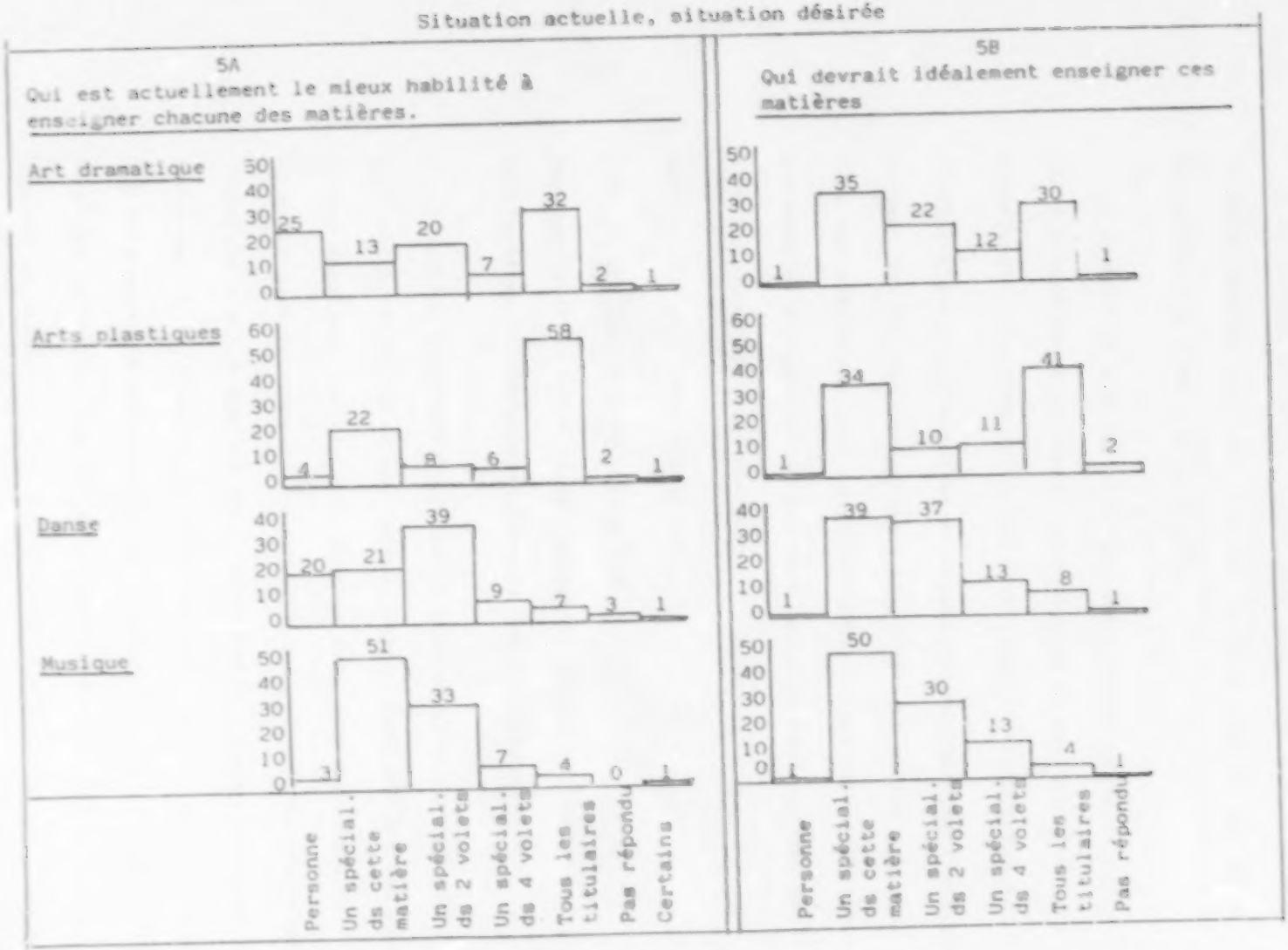
	Personne	Spécialiste dans 1 matière	Spécialiste dans 2 matières	Des titulaires	Tous les titulaires
Education physique	0	90	7	1	4
Langue seconde	4	72	4	8	7
Musique	6	68	17	4	5
Enseignement moral	10	59	3	18	6
Enseignement religieux	0	2	0	15	81
Arts plastiques	4	18	2	13	62
Danse	50	11	25	4	5
Art dramatique	53	5	7	10	20

Situation actuelle, situation désirée:

Selon différents modes d'organisation en art et selon les personnes en place, les directions d'école ont été amenées à faire une comparaison entre la situation actuelle et la situation désirée. Nous avons demandé leur avis au niveau de l'habileté des professeurs à enseigner les quatre volets en art, c'est-à-dire de tenir compte des personnes en place dans leur école. Ainsi nous pouvons déceler dans quel sens les directions d'écoles influenceront la manière d'utiliser les ressources en place pour assumer l'éducation artistique.

FIGURE 5

Situation actuelle, situation désirée



A la lecture de cette figure nous constatons que la formule la moins souvent utilisée et aussi la moins désirée est celle du spécialiste dans quatre volets.

La formule de spécialistes dans deux volets est plus populaire premièrement en danse, puis ensuite en musique et en art dramatique. Il reste qu'en art dramatique la formule est à l'effet d'avoir les services d'un spécialiste dans cette matière dans 35% des réponses, presque à égalité avec celles qui veulent des titulaires pour ce faire (30%). C'est la matière où les modèles d'organisation qui sont les plus hétérogènes, si l'on regroupe les choix suivants:

spécialiste dans deux volets 22%

spécialiste dans quatre volets 12%

pour un total de 34% à cette formule et le 35% en faveur des spécialistes et 30% pour la formule des titulaires.

La matière qui s'en rapproche le plus en proposant une formule mixte, c'est la danse. Actuellement, dans 39% des cas elle est enseignée par des spécialistes dans deux matières, et elle est désirée comme telle dans 37% des cas par nos répondants. Toutefois c'est à égalité que l'on souhaite l'enseignement de la danse par un spécialiste de cette matière, et bien peu réclament que cela revienne aux titulaires. La matière que l'on privilégie pour ces derniers c'est les arts plastiques avec 41%. Il faut nuancer en disant que 34% des répondants souhaitent un spécialiste dans cette matière.

Si on le compare aux autres volets, l'art qui doit être enseigné par un spécialiste est la musique. En effet, elle vient au premier rang avec 50% des réponses. Si l'on considère que dans 51% des cas c'est cette catégorie de personnel qui était en place en 83-84 le taux de satisfaction semble très élevé. En ajoutant comme en danse, que 30% demandent un spécialiste dans deux volets, nous pouvons retenir la formule spécialiste dans 80% des cas. Au terme de toutes ces propositions nous constatons que la formule la moins favorisée est celle du spécialiste dans quatre volets, on semble en constater la difficulté. En danse et art dramatique on oscille entre la formule du titulaire et celle du spécialiste dans un ou deux volets.

Pour résumer les points rattachés à l'organisation de la musique à l'école primaire, retenons tout d'abord que le profil des écoles de nos répondants semble correspondre au portrait des écoles primaires du Québec.

La grosseur des écoles n'influence pas la présence ou l'absence de la musique.

Cet enseignement est généralement confié à des spécialistes en musique dont une légère majorité est qualifiée dans cette matière.

Un autre facteur ne semble pas influencer le choix de titulaires ou de spécialistes: le cycle.

Le temps alloué à l'éducation musicale dans l'horaire hebdomadaire de l'enfant va en décroissant du début à la fin du primaire.

Au pré-scolaire, on donne plus de 35 minutes/semaine dans 54% des cas. Les autres n'en ont pas ou bien peu. Il faut compter avec le fait que l'enfant a une demi-journée d'école, et non une journée complète. Cela rend-il la proportion de temps plus significative ?

Bien peu de titulaires ont une connaissance suffisante de l'art musical. On les aide relativement peu dans leur tâche: Ils n'ont eu aucun perfectionnement dans le tiers des cas. Dans 48% des cas, on dit que peu en ont reçu. On retient que rares sont les écoles où tous les titulaires ont accès au perfectionnement.

Pour le recyclage c'est négatif aussi puisque la moitié répondent n'en avoir eu aucun et c'est dans peu de cas que l'on offrait à tous les titulaires d'y avoir accès. Il reste une possibilité à vérifier, celle qu'il y ait des conseillers pédagogiques en musique dans leur commission scolaire, là aussi on verra que c'est négatif. Donc leur assiduité à donner ces cours en est altérée. Dans 40% des cas on avoue que c'est "peu" ou "pas" de musique.

Sachant que certaines matières utilisent davantage la formule des spécialistes, comment sont-ils répartis entre celles-ci Au premier rang ils sont en éducation physique. Au deuxième rang vient la langue seconde et tout près on retrouve la musique. Au quatrième rang c'est l'enseignement moral. Les titulaires mènent dans d'autres matières. L'enseignement religieux et des arts plastiques relève des titulaires. Deux matières ont un

profil bien différent. L'art dramatique et la danse ne se donnent pas la moitié des cas. Quand ils se donnent, c'est selon des formules variées: titulaires ou spécialistes dans un, deux ou quatre volets.

Quant à la comparaison entre la situation actuelle et la situation désirée, deux points ressortent clairement: la formule la moins demandée est celle du spécialiste dans quatre volets, ensuite la matière où l'on demande le plus souvent la formule du spécialiste est la musique. Avec un taux de demandes moins élevé, on tend à jumeler la danse et art dramatique entre eux ou avec une autre matière. On tend aussi à laisser les arts plastiques aux titulaires.

Voilà donc comment se résument les données recueillies au niveau de l'organisation des cours de musique.

Poursuivons avec le deuxième thème.

6.2.2 Causes de la présence ou de l'absence des cours de musique.

Pour que l'on organise des cours selon diverses formules, il faut une décision préalable à l'effet qu'on choisit de donner ces cours. Qu'est-ce donc qui influence les décideurs à choisir s'il y aura ou non des cours de musique ? Nous avons essayé de découvrir les causes susceptibles de jouer un rôle à ce niveau. Pour chaque facteur que nous avons retenu, nous demandions à nos répondants de mesurer jusqu'à quel degré cela correspondait à la situation, dans leur milieu.

Les calculs nous indiquent deux raisons qui jouent un rôle déterminant au niveau décisionnel. Dans 76% des cas, on indique que c'est par désir de respecter la grille-horaire suggérée par le ministère que l'on a organisé des cours de musique.

La deuxième raison identifiée par nos répondants, c'est la sensibilisation des dirigeants envers cette forme d'art, à 69%. Mais qui sont-ils ces décideurs ? Pour le savoir nous avons demandé quelle part de la décision revenait à cinq catégories d'agents ayant un rôle au niveau de l'organisation scolaire.

TABLEAU 10

Les décideurs. En pourcentage

	Aucune	Très faible	Plus ou moins grande	Grande part	Entièrement
Directeur de l'enseignement	2	7	13	60	18
Direction d'école	2	7	17	57	16
Commissaire	12	17	21	28	22
Enseignant(e) s	13	23	33	27	4
Parents	16	33	34	12	4

Les décideurs sont à 1% près, les directeurs de l'enseignement (91%) et les directions d'école (90%).

Nous constatons combien nos répondants, ont un rôle de premier plan en ce domaine. Vérifions-le par le biais d'une autre question. Sachant que la notion de projet éducatif actuellement véhiculée dans les milieux scolaires se caractérise par la

valorisation de la couleur locale de chaque école. Il est facile d'en déduire que les directions d'école y seront des décideurs de première instance.

Donc si tel était le cas, peu de changements seraient à prévoir puisqu'ils disent avoir déjà une grande influence sur la matière qui nous intéresse. Ainsi, à la question que nous leur demandions à savoir si l'instauration du Projet éducatif permettrait d'améliorer l'éducation musicale, la réponse est synonyme de statu quo: oui à 29%, non à 28% et 44% disent ne pas savoir.

TABLEAU 11

Influence du projet éducatif sur l'éducation musicale.		
Aucune	5	28
Probablement pas	23	
Je ne sais pas	44	44
Oui probablement	22	29
Oui certainement	7	

Il en ressort qu'aucune amélioration n'est prévue selon eux par l'avènement du projet éducatif. Cela confirme donc leur réponse précédente.

Un autre facteur susceptible d'influencer la décision, avec un taux de réponses de 43% c'est la disponibilité des budgets de la commission scolaire, bien que, 21% y croient plus ou moins.

Avec un taux décroissant encore, on affirme que dans un tiers des cas il y a eu un groupe de personnes qui a réclamé la musique. C'est tout de même un indice de l'importance qu'on lui accorde dans le milieu.

Un fait sur lequel nous sommes perplexes c'est l'influence de la sécurité d'emploi du personnel en musique. Nous avons eu réponse affirmative dans 9% des cas, plus 14% qui lui reconnaissent une certaine influence. Ce qui nous laisse pensifs, c'est que souvent, des spécialistes en musique s'inquiètent à savoir si l'on maintiendra cette matière advenant qu'ils laissent leur emploi !

Un facteur que quelques répondants nous ont signalé, c'est le côté bien pratique de la question: l'influence du mode de calcul de la tâche du spécialiste relativement au temps assumé par le titulaire et celui où l'enfant est présent à l'école. Effectivement, c'est là que se joue la différence entre 40 et 60 minutes de musique par semaine.

Avant d'aborder les réponses des écoles où l'on n'a pas ces cours, voici la figure qui résume les influences qui jouent en faveur de l'éducation musicale.

TABLEAU 12

Facteurs qui influencent la prise de décision en faveur de l'éducation musicale. En pourcentage.				
	Pas du tout et peu	Plus ou Moins	Assez	Beaucoup
Sensibilisation des dirigeants	14	16	30	39%
Désir d'appliquer la grille-horaire	9	15	28	48%
Disponibilité des budgets de la Commission Scolaire	36	21	22	23
Un groupe de personnes l'a réclamée	47	19	20	13
Sécurité d'emploi du personnel en musique	76	14	4	5

Au niveau des écoles qui n'ont pas de musique, nous n'avons que sept répondants, alors nos compilations risquent d'être moins significatives. Elles sont d'autant plus délicates à manipuler, qu'elles ne peuvent tenir compte des écoles qui ne donnent des cours de musique, qu'à certains niveaux.

Il reste tout de même que cinq personnes sur sept indiquent que les problèmes les plus importants sont d'abord d'ordre financier. L'un d'entre eux a même ajouté un commentaire, à l'effet que l'organisation en est plus difficile au niveau d'une petite commission scolaire.

Est-ce dû au manque de personnel qualifié ? On est partagé sur cette question. D'autres raisons ? Le manque d'aide à l'implantation du nouveau programme car chacun est laissé à

lui-même. Dans cinq cas sur sept on constate que la question de la présence de l'éducation musicale s'est tout de même posée au niveau des gestionnaires. Remémorons-nous la question sur le profil des écoles de nos répondants, nous avions découvert que la répartition des écoles dotées ou non de ces cours ne dépendait nullement de la grosseur des écoles. Ajoutons maintenant que 6/7 nous disent que l'éloignement des écoles n'influence pas non plus.

TABLEAU 13

Facteurs qui influencent la prise de décision en faveur de l'absence d'éducation musicale. En pourcentage.

	Non ou Peu	Plus ou Moins	Oui
Problèmes financiers dûs aux règles budgétaires actuelles	29		71
Manque de personnel compétent	43	29	29
La question ne s'est pas posée	71		29
Manque de sensibilisation	72	14	14
Eloignement des écoles	86		14

Résumons donc quelles sont les causes de la présence ou de l'absence de cours de musique à l'école. Ce qui influence en premier lieu, c'est le souci d'appliquer la grille-horaire que propose le ministère de l'Education. Ensuite, c'est la sensibilisation des dirigeants envers la musique qui compte le plus. Les dirigeants qui ont le plus d'influence sont les directions

de l'enseignement et les directions d'école. Les directions d'écoles ayant une telle influence actuellement, la situation musicale resterait telle qu'aujourd'hui dans le cadre d'un projet éducatif autonome, puisque dans des modes décisionnels différents nous aurions affaire aux mêmes décideurs.

La majorité des réponses est à l'effet que les budgets sont disponibles. Dans un cas sur trois, il y a un groupe de personne qui a réclamé des cours de musique. Nous aurions souhaité identifier ces groupes: parents, enseignants, etc. ?

Il se pourrait que la sécurité d'emploi du personnel en musique, ou le personnel en surplus dans une autre matière ait une influence assez importante dans le maintien de ces cours.

Et finalement bien sûr, le mode de calcul et de répartition des tâches est un facteur omniprésent dans l'organisation des cours de musique. Les écoles qui ne donnent pas de musique croient que le premier facteur négatif est d'ordre financier. Une plus ou moins grande disponibilité de personnel qualifié et le manque d'aide à l'implantation du programme, sont soulignés par quelques intervenants. Cinq réponses sur sept signalent que la question s'est tout de même posée mais qu'on a opté pour l'absence de cours de musique. Finalement six réponses sur sept confirment que l'éloignement des écoles n'est nullement un facteur défavorable.

Voilà donc terminé, un permier tour de piste sur les causes ou facteurs qui influencent la vie musicale à l'école primaire.

6.2.3 L'importance que l'on accorde à l'éducation musicale.

Abordons finalement la troisième partie de notre analyse. Elle s'inscrit en complémentarité avec les deux thèmes précédents c'est-à-dire: l'organisation des cours de musique selon diverses modalités et les facteurs qui influencent l'insertion de ces cours dans l'horaire des élèves du primaire.

En examinant de plus près les indices de l'importance que l'on accorde à cette forme d'éducation artistique, peut-être clarifierons-nous certaines raisons évoquées précédemment sur les causes de problèmes à ce niveau. Comment déceler l'importance que l'on accorde à l'éducation musicale ? Probablement pas en posant des questions trop directes puisqu'on peut avoir tendance à répondre de façon à être bien perçu des analystes. Nous avons donc utilisé des questions complémentaires les unes aux autres pour en déceler ensuite les tendances dominantes. Par exemple on demande de donner un rang à des matières académiques, de donner un niveau d'importance à certains éléments constituant de l'éducation musicale, ou de répondre à plusieurs questions d'opinion.

C'est par comparaison que nous dessinerons une image, une opinion, une attitude typique aux milieux scolaires, et qui nous permettront de comprendre le sens des décisions qu'ils prennent dans le domaine qui nous concerne.

Prenons chacune des questions.

Premièrement, il s'agit de donner un rang à chacune des matières de la grille-horaire, musique incluse par ordre de un à neuf, un représentant la plus haute cote. Pour ce faire, on suggère de se baser sur le temps qui leur est alloué. Ainsi, la musique se situe au septième rang bien qu'elle soit presque ex aequo avec la langue seconde et l'histoire et géographie qui sont respectivement au cinquième et au sixième rangs.

Toutes les nuances à apporter à ces réponses se retrouvent dans le tableau ci-dessous, à savoir qu'il faut regrouper le nombre de cas situés entre les troisième et cinquième rang ou troisième et sixième rangs pour vérifier la prédominance d'une matière sur l'autre.

TABLEAU 14

Les matières, par ordre d'importance. En pourcentage.

	1e	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e
Langue maternelle	83	2	1						14
Mathématique	1	84		1			1	13	1
Enseignement moral & religieux		4	54	14	8	7	9	3	1
Education physique	2	1	17	32	21	16	10	1	1
Langue seconde	2	1	21	14	19	15	12	13	4
Histoire & géographie		2	10	16	18	22	20	8	1
Arts	1	4	8	12	20	19	12	13	4
Sciences de la nature		2	4	14	12	20	27	21	1
Activités manuelles	13	2			3	1	3	9	70

Une deuxième manière que nous avons utilisée pour savoir jusqu'où l'on considère que la musique a de l'importance, c'est de questionner sur l'implantation du nouveau programme.

TABLEAU 15

Implantation du nouveau programme de musique. En pourcentage.		
Pas du tout	11	
Un peu	5	27
Plus ou moins	11	
Assez		38
Beaucoup		35

La majorité des écoles (73%) a commencé à le faire, ce qui manifeste quand même une sérieuse implication dans plusieurs milieux. Cependant 27% d'entre eux semblent s'en soucier bien peu. Si l'on associe ce fait à une réponse précédente qui disait que dans 76% des cas, on enseignait la musique pour répondre à la proposition de grille-horaire du ministère de l'Education, cela correspond d'assez près à notre taux de 73% de cas qui ont commencé l'implantation du nouveau programme... serait-ce aussi pour répondre aux exigences du ministère ?

Un autre moyen de voir quelle image on se fait de la musique, était de questionner sur des éléments que l'on associe souvent

à cette matière et qui caractérisent le rôle qu'on leur attribue. Dans le choix de ces éléments on trouve des indices de l'image artistique et pédagogique qu'on a de la musique, selon qu'on met l'accent sur sa valeur artistique: créativité, imaginaire, sens du beau, instrument, ou ses aspects para-musicaux: socialisation, lecture, psycho-motricité, mémorisation, sens de l'effort.

Plaçons par ordre d'importance les éléments qui indiquent une tendance à savoir, qu'est-ce qui est primordial en éducation musicale. Selon le taux de réponses nous les avons regroupés en trois sections.

TABLEAU 16

Eléments de l'éducation musicale
en ordre de priorité. En pourcentage.

	Aucune ou peu d'importance	Plus ou Moins	Plutôt important	Très important
Section A				
La créativité	2	8	33	52
Le sens du beau	1	10	39	46
Le sens de l'effort	2	14	50	29
Section B				
La discipline	8	21	41	24
L'imaginaire	4	26	36	27
La socialisation	11	24	39	21
La psychomotricité fine	13	26	40	17
Section C				
L'instrument de musique	10	33	34	17
La lecture	14	30	35	13
La mémorisation	16	45	26	17

Les directions d'écoles considèrent dans 85% des cas, que les deux éléments majeurs en éducation musicale sont la créativité et le sens du beau. Tout près, soit à 79% on choisit le sens de l'effort. On est porté à y lire que les notions subjectives reliées au sens du beau et à la créativité sont mieux appréciées quand elles s'allient au sens de l'effort plutôt qu'à la facilité. Pourvu qu'il ne s'agisse pas d'une notion s'opposant à la notion de plaisir. L'autre catégorie d'éléments qui va de 57 à 65% comprend la discipline et l'imaginaire reliés comme deux inséparables. Ensuite on retrouve la socialisation et la psycho-motricité fine, deux éléments para-musicaux au sens esthétique.

La dernière catégorie regroupe l'instrument de musique (51%), la lecture (48%) et la mémorisation (33%). Quelques répondants ont appuyé sur le fait que l'apprentissage de l'instrument n'est pas le but des cours de musique, mais un moyen, qui doit laisser place à la voix et aux objets sonores. Fait assez curieux, les quatre éléments placés au dernier rang sont les éléments qui favorisent la préparation de concerts, de démonstrations musicales et que c'est bien souvent sur ces apparences que sont appréciés les cours de musique...vus de l'extérieur.

Est-ce un signe d'évolution vers un nouvel aspect du programme: la création personnelle. Faudrait-il conclure que la mentalité change ou vérifier si ces opinions concordent avec celles qui suivent?

Cette vérification pour comparer une image globale de l'importance que l'on accorde à l'éducation musicale se fait en demandant le degré d'adhésion de nos répondants à certains énoncés. Nos énoncés se répartissent ainsi: la place de la musique dans le réseau scolaire, sa nature et son rôle, le spécialiste. Dans la figure qui suit on lira des tendances à ce niveau sur la nature qu'on lui attribue et du rôle qu'on lui reconnaît.

TABLEAU 17

Importance de la musique. Opinions. Pourcentage.

	Pas d'accord	Plus ou moins	D'accord
Les jeunes n'aiment pas les cours de musique.	70	19	9
L'éducation musicale est un luxe donc elle devrait être facultative.	92	5	2
Le temps alloué à la musique est du temps perdu pour les matières de base	97	2	0
L'éducation musicale permet d'améliorer l'égalité des chances en éducation	7	27	63
Les cours de musique devraient servir à aider la préparation des cérémonies religieuses	43	43	13
Plus il y a de créativité en musique, plus les jeunes s'inventent des règles et moins on apprend la musique	66	27	3
Tous les enfants ont un potentiel musical	8	16	73
Les parents pensent que la musique est surtout un loisir	23	38	38
Dans votre milieu scolaire l'éducation musicale est considérée comme un besoin	14	28	57

Même formulé en terme d'opinion, on peut extraire les indices suivants. Procédons par ordre décroissant pour voir où se situent les croyances les plus fortes:

86% des réponses indiquent qu'on ne croit pas que le temps alloué à la musique soit du temps perdu pour les matières de base. Etant donné que 70% des écoles ont le souci d'appliquer la grille-horaire qui prévoit cette période dans le temps de l'enfant. Donc elle ne semble priver aucune matière.

73% croient que la musique n'est pas un luxe et qu'elle ne doit pas être facultative. 19% se disent plutôt de cet avis, seulement 5% sont plus ou moins d'accord. L'opinion va dans le sens où la musique répond à un besoin.

48% sont plutôt d'accord pour dire que tous les enfants ont un potentiel musical. Seulement 25% d'entre eux le sont tout à fait, il en reste 8% qui ne sont pas d'accord.

Les indications suivantes seront plus nuancées puisque plusieurs taux de réponses s'équivalent.

Quant à savoir si les cours de musique doivent servir aux célébrations religieuses 13% sont plutôt d'accord et 43% sont plus ou moins 24% sont plutôt en désaccord et 19% sont totalement en désaccord. On perçoit tout de même un désir que les cours puissent aider en ce sens, car même si 43% sont d'opinion contraire, un autre 43% n'osent s'y refuser et 13% le souhaitent vraiment. Quand nous avons voulu savoir si à leur avis, les

jeunes aiment les cours de musique, nous avons formulé notre question de façon à ne pas faciliter une réponse positive. La formulation disait donc que les jeunes n'aiment pas les cours de musique. Un seul était d'accord et 8% plutôt d'accord, 19% le sont plus ou moins. Mais 70% sont d'avis contraire ils croient que les jeunes aiment la musique: 39% d'entre eux croient que c'est vrai en majeure partie et les autres 31% sont tout à fait d'accord. On ne peut passer sous silence ici, le fait que cinq répondants nous ont ajouté un commentaire unanime: cela dépend du professeur de musique; l'un d'entre eux l'a même qualifié en disant: "Cela dépend du vendeur!"... et ce n'est pas certain qu'il faille en sourire, car le professeur de musique doit toujours prouver que sa matière vaut la peine d'être enseignée. Ces cinq directions d'écoles ont pris la peine de l'ajouter à leur réponse et nous trouvons cette unanimité significative.

Une autre opinion bien importante, celle des parents. Quand on se souvient que dans un tiers des cas des groupes de personnes ont demandé des cours de musique et que ces groupes pouvaient comprendre des parents, on voit que la question devait être posée. Nos répondants disent dans 8% des cas, que les parents croient que la musique est un loisir et 8% sont d'opinion contraire; 30% sont plutôt de cet avis, ce qui augmente à 38% le nombre de personnes ayant tendance à identifier la musique à un loisir. 38% sont plus ou moins d'accord et 15% plutôt en désaccord. On peut conclure que seulement 23% voient dans la musique un moyen

éducatif plus valable que le simple passe-temps. Donc les avis sont plutôt partagés mais on a tendance à croire que c'est plus un loisir qu'une matière scolaire ayant acquis ses lettres de noblesse.

Allons tout de suite à l'énoncé correspondant: "l'éducation musicale est considérée comme un besoin dans votre milieu." Ici, la réponse est dans le sens de donner plus d'importance à l'éducation musicale à l'école: 21% sont tout à fait de cet avis et 36% sont plutôt de cet avis. Les indécis sont moins nombreux, 28% seulement. Il reste 14% des milieux où l'on ne semble vraiment pas sensibilité.

Pour ce qui est de la créativité préalablement questionnée et que l'on retrouve au premier rang (85%) des éléments importants en musique, qu'en advient-il dans la deuxième question d'opinion qu'on lui a réservé(e) ? Elle confirme la tendance puisque 76% refusent d'adhérer à l'opinion suivante: "Plus il y a de créativité en musique, plus les jeunes s'inventent des règles et moins on apprend la musique." Nuançons cependant, dans ce groupe seulement 36% refusent catégoriquement et 30% se disent plutôt en désaccord. Nous y reviendrons plus loin.

Dernière opinion sur l'importance de la musique celle qui concerne l'influence de l'éducation musicale sur l'égalité des chances. Elle est très significative. En effet, 7% des répondants croient que l'éducation musicale ne permet pas d'améliorer l'égalité des chances et 27% le croient plus ou moins. Il

y en a 35% qui se disent plutôt de cet avis et seulement 28% y adhère totalement. Voilà un indice à ramener à la question de la compréhension de la musique, luxe ou besoin.

Poursuivons avec le deuxième aspect qui est lui aussi exprimé par opinion. Quelle place veut-on lui faire dans le système scolaire public ?

Premièrement 63% affirment que le système scolaire a les moyens d'offrir des cours de musique et 18% sont plutôt de leur avis, et ce, même durant des années de coupures budgétaires. Il reste à en convaincre 18%.

Deuxièmement, une alternative à la question précédente. Il est intéressant de constater que les pourcentages augmentent quelque peu quand il s'agit de dire que ce n'est pas au niveau municipal d'assumer l'enseignement de la musique. Personne n'est d'accord (0%) et seulement 10% le sont plus ou moins 87% sont contre. Quelques autres n'ont pas répondu.

Le tableau ci-joint reflète clairement les opinions émises.

TABLEAU 18

Place de la musique dans le réseau scolaire. (Opinions) en pourcentage.			
	En désaccord	Plus ou Moins	D'accord
Le système scolaire n'a pas les moyens d'offrir des cours de musique	81	13	5
L'éducation scolaire doit se faire au niveau municipal plutôt qu'au niveau scolaire.	87	10	0

Un dernier aspect, celui qui aide à situer si l'on peut établir un rapport entre l'opinion que l'on a des spécialistes et le choix des ressources humaines qui enseignent cette matière aux enfants.

TABLEAU 19

L'image du spécialiste - En pourcentage.			
	En désaccord	Plus ou Moins	D'accord
Les"spécialistes" en musique ont souvent tendance à être des animateurs dans leur milieu	26	39	30
Les spécialistes connaissent bien leurs élèves car ils les suivent durant plusieurs années	18	32	49
Seuls les professeurs qualifiés en musique devraient enseigner cette matière	16	18	65

On discerne que le spécialiste est perçu comme un animateur dans 30% des cas et plus ou moins comme tel dans 39% des cas: 69% en tout. Cependant 15% ne semblent pas jouer ce rôle si ce n'est un peu et 11% pas du tout.

On a souvent un taux autour de 15% de répondants ayant des opinions négatives relativement à nos questions. Un autre argument qui pouvait jouer contre la formule du spécialiste: le grand nombre de groupes à rencontrer qui empêcherait de connaître les enfants. Mais les ayant plusieurs années de suite qu'arrive-t-il ? Dans la moitié des cas on dit que c'est vrai que cela leur permet de bien les connaître. Un groupe de 18% pensent le contraire. Il reste un 32% qui sont plus ou moins d'accord. Il y a donc un certain contrepoids qui s'établit.

Et finalement quelle importance lui accorde-t-on en terme de qualifications ? 45% des répondants sont tout à fait d'accord pour que seuls des professeurs qualifiés enseignent la musique. Il faut en ajouter 20% qui se disent plutôt d'accord avec cette opinion. Cependant 18% sont plus ou moins d'accord et 16% ne partagent pas cet avis. Il reste donc beaucoup de directions d'école à convaincre ! L'ancienne croyance à l'effet qu'on n'a pas besoin d'être tellement qualifié pour enseigner aux débutants voire au primaire persisterait-elle ?

La dernière manière que nous avons prise pour chercher à trouver l'importance réellement accordée à la matière qui nous concerne est la nature des ressources financières. Combien de

projets sont dits importants mais restent sans budgets! Combien de projets sont supposés être prioritaires sans avoir un centime à leur disposition! Voyons donc un des aspects financiers: Qui fait les achats en musique ? Et par le biais de cette question nous constaterons s'il existe encore des conseillers pédagogiques dans cette matière au Québec ? Une mise en garde toutefois. Il s'agit de voir un profil au sens très large, car il arrive qu'un des agents mentionnés remplisse deux ou trois des fonctions énumérées. Par exemple, un spécialiste en musique peut être libéré d'une partie de sa tâche d'enseignement pour jouer le rôle de responsable de dossier ou de conseiller. Ceci étant dit, laissons parler les chiffres.

TABLEAU 20

Qui décide des achats en musique. En Pourcentage.

	Pas répondu	Ne s'applique pas	Pas du tout	Peu	En partie	En majeure partie	Entièrement
C. Pédag. en art	28	41	11	5	7	4	1
C. Pédag. en musique	27	41	10	3	10	1	2
Responsable dossier art	30	37	12	6	6	7	0
Responsable dossier musique	29	36	10	3	10	10	3
Spécialiste musique	12	8	3	2	23	36	16
Direction d'école	8	6	2	9	26	34	15
Directeur de l'enseignement	27	19	20	13	7	9	4
Titulaires	25	29	24	6	7	5	3

On constate qu'il reste encore 23% des répondants qui profitent des services d'un conseiller pédagogique en musique.

Il faut savoir que notre échantillonnage regroupait plusieurs fois des écoles d'une même commission scolaire, et que ce poste est calculé au niveau de la commission scolaire. Il a pu arriver que cela coincide chez nos répondants. Nous en parlons donc avec réserve. Il reste qu'au premier rang ce sont les spécialistes qui décident des achats dans 52% des cas et que dans 48% des cas ce sont les directions d'école, il semble que cela puisse se faire en collaboration. Ce mode de décision est relié à la plus ou moins grande décentralisation des budgets dans les écoles. Les autres agents sont minoritaires à ce niveau. C'est dire que chaque spécialiste et chaque direction décident généralement des achats en musique.

C'est sûrement un item à relier à nos questions sur les décideurs et leur influence sur notre dossier, question préalablement explicitée.

Pour résumer voici les informations reçues par nos répondants dans cette troisième partie de notre analyse: l'importance que l'on accorde à l'éducation musicale.

La musique se place au septième rang sur les neuf matières de la grille-horaire. Elle se compare presque aux rangs de la langue seconde et de l'histoire et géographie, qui la précèdent de peu.

Si la musique est au septième rang dans la grille-horaire, c'est peut-être parce qu'elle occupe ce rang au niveau de la musique de qualité dans notre culture technologique. Et pourtant elle est omniprésente à tous les niveaux, mais par l'exploitation de ses aspects spectaculaires surtout.

Les éléments de l'éducation musicale qui ont été sélectionnés sont la créativité, le sens du beau et le sens de l'effort. Par contre, ceux qui arrivent au dernier rang sont l'instrument, la lecture et la mémorisation, trois aspects pourtant nécessaire au professeur de musique pour valoriser sa matière aux yeux de tous à savoir, les démonstrations ou concerts.

Ce n'est pas par hasard si les répondants ont mis au dernier rang les trois éléments qui obligent à atteindre le stade de la formation de qualité: l'instrument, la lecture et la mémorisation. On peut y lire un désir de briser avec certains aspects de l'enseignement traditionnel et cela peut avoir de bons côtés.

Il reste que l'opinion globale semble à l'effet d'utiliser sagement la créativité et l'imaginaire et que les éléments qui exigent une organisation scolaire offrant davantage de temps d'apprentissage soient relégués au dernier rang. Cela nous permet de craindre une démocratisation à rabais.

Par exemple, qu'advient-il de l'instrument -voix incluse- comme lieu de convergence de toutes les acquisitions et comme

moyen d'expression ? L'instrument plus que l'audition, sert à cristalliser l'expérience sonore et on le retrouve au huitième rang. On le craint ? On le dévalorise ? Pourtant il demande ce sens de l'effort et de la discipline que les répondants choisissent au premier plan parmi les éléments musicaux qu'ils privilégient. Pourrait-on y voir une indication du niveau de compréhension des dirigeants locaux et provinciaux ? Il reste que cela nous paraît éloquent à l'effet que l'on se contente de sensibiliser à la musique dans un minimum de temps. Pas question de formation, telle que définie dans le Rapport Parent. Nous avons une démocratisation à rabais. C'est tellement vrai que les écoles de formation musicale connaissent une grande expansion au Québec ... au ministère des Affaires Culturelles !

C'est la conséquence d'une intention politique imprécise mais qui réussit à donner l'impression d'un ministère de l'Education sensible aux arts.

De façon générale on peut retenir que le temps alloué à la musique n'est pas considéré comme du temps perdu pour les matières de base, puisque dans trois cas sur quatre on ne la considère pas comme un luxe. Nos répondants sont plus réservés quand il s'agit d'affirmer que tous les enfants ont un potentiel musical: seulement le quart y croit vraiment et un autre quart reste indécis. La moitié d'entre eux reste à convaincre. Une légère majorité de répondants souhaiterait que ce cours aide à la préparation des cérémonies religieuses, mais on hésite à

l'affirmer avec beaucoup de force. La plupart disent que les jeunes aiment les cours de musique et que cela est très lié à la personnalité du professeur.

Le contexte culturel dans lequel nous vivons nous a tellement habitué aux attitudes démagogiques en augmentant sa productivité par la flatterie sonore, la banalité et la facilité, alors que l'éducation exige davantage de qualité ! Mais encore faut-il que la musique soit présente assez longtemps dans l'horaire de l'enfant pour agir efficacement.

On note un effort dans le sens d'améliorer la qualité au niveau du contenu: dans une majorité d'écoles on a commencé l'implantation du nouveau programme.

Mais ces programmes en voit-on la pertinence dans l'éducation de l'enfant ?

Nos répondants croient que les parents perçoivent la musique comme un loisir. Quant au milieu scolaire, il a tendance à considérer que la musique est un besoin dans le développement des jeunes. Rappelons qu'en ne voyant dans la musique que son côté loisir on n'y voit pas la nécessité d'avoir des réactions critiques, on reste généralement au niveau de la complaisance. Bien que les parents puissent y voir un moyen de récréation légitime ils devront bientôt y soupçonner un lieu éventuel de manipulation et réagir afin que la génération future ne soit pas analphabète en musique.

L'image un peu magique de la musique nous porte à oublier

notre capacité d'intervenir dans notre environnement sonore à un autre niveau que la consommation.

Simultanément une autre image qui se perpétue c'est le caractère élitiste de l'artiste, et cela aux dépens du développement intégral. Seulement 25% croient que tous les enfants ont un potentiel musical bien que 16% se disent plutôt d'accord. La musique semble appartenir aux autres pour la majorité des répondants. D'ailleurs nos données démontrent que l'on n'est pas certains que cette éducation améliore l'égalité des chances à l'école: seulement le quart en est réellement convaincu.

Pour ce qui est du rôle du système scolaire public, on croit qu'il a les moyens d'offrir de la musique aux jeunes et que ce n'est pas au réseau municipal d'en assumer la responsabilité. En ce qui concerne la principale ressource pour donner cet enseignement, le spécialiste, on dit qu'il est un animateur dans son milieu dans la majorité des cas et que le fait de suivre ses élèves durant plusieurs années l'aide à mieux les connaître, même s'ils sont nombreux. On affirme que seuls les professeurs qualifiés dans cette matière devraient l'enseigner bien que 16% ne sont pas de cet avis.

Le dernier point, celui des achats en musique, met en évidence que le rôle de décideur revient au spécialiste et à la direction de l'école, dans la majeure partie des cas. Il démontre aussi que quelques conseillers pédagogiques ont survécu en musique et en art, mais combien sont à temps plein ?

En conclusion de ce chapitre nous obtenons une image composée de trois éléments principaux:

- l'organisation des cours
- les causes de la présence ou l'absence des cours
- l'importance qu'on reconnaît à la musique.

Plusieurs concordances ressortent déjà au niveau des décideurs, des spécialistes.

Plusieurs questions sont clarifiées, comme par exemple le fait que ni la grosseur des écoles, ni leur éloignement ne semblent décisionnels quant au mode d'organisation. Le cycle non plus ne semble pas un facteur décisionnel. On voit que le temps donné aux enfants à chaque semaine va en décroissant à mesure qu'ils avancent dans leurs études.

Quelles qualifications les personnes ressources ont-elles comme base de travail ? L'opinion des répondants à l'effet que le système public doit offrir des cours de musique, par des spécialistes comptétents (65%). Les titulaires en ont peu et ont peu d'aide pédagogique et musicale, ce qui influence leur faible taux d'assiduité à donner leurs cours.

Les spécialistes de par leur définition de tâche assurent la présence de la matière qui leur est assignée. La musique réussit cette performance dans 68% des cas et c'est le volet des arts qui est le plus souvent perçu comme celui qui doit avoir recours à un spécialiste.

Au point de vue des causes de la présence d'éducation musicale au primaire on retient le souci d'appliquer la grille-horaire, la sensibilisation des décideurs qui sont en l'occurrence les directions d'école et de l'enseignement, puis finalement c'est la disponibilité des budgets au niveau de la commission scolaire.

Un bilan assez éloquent, puisqu'on y décèle une évolution lente et plusieurs opinions indiquant qu'il faudra encore expliquer et prouver la valeur de l'éducation musicale à bien des points de vue.

CHAPITRE VII

Conclusion

L'action humaine reflète les valeurs d'une société.

L'éducation musicale au primaire, compte tenu de toutes ses carences et de son évolution très lente en terme d'accessibilité, reflète-t-elle les valeurs de notre société ? Il nous apparaît que oui.

Etant donné que les arts sont encore vus comme un loisir, par les parents et par une grande partie des agents du milieu scolaire, la perception que l'on a de la musique est à l'image de notre société.

Elle reflète aussi le pluralisme de cette société. Elle oscille entre le choix d'éléments reliés à la culture nouvelle et le choix d'éléments reliés à la culture traditionnelle. Par exemple, en même temps que l'on demande à l'éducation musicale d'axer son intervention sur la créativité et le sens du beau on demande de s'assurer de l'effort et de la discipline: l'exploration et l'ordre, mais on retire les aspects qui lui donnent un plus grand contrôle de son jeu: l'instrument, la lecture et la mémorisation. On est prêt à laisser l'enfant explorer, manipuler, découvrir des nouvelles avenues, mais on veut que l'imaginaire soit bien encadré.

On veut une sensibilisation au monde de l'expression sonore mais aussi une expression disciplinée. Il est à souhaiter que ce ne soit pas dans le sens d'éviter tout ce qui semble une perte de temps en exploration, en expérimentation et en balbutiements de l'expression, comme c'est souvent le cas au niveau de diverses expériences pédagogiques.

La contrainte du manque de temps porte le discours local à accentuer l'importance de l'expression et oublier d'outiller l'enfant pour qu'il puisse y parvenir avec une qualité musicale supérieure.

Un autre aspect du reflet des valeurs de la société dans l'école. On demande beaucoup au cours de musique, dans le sens de plaire à l'enfant. C'est un élément d'évaluation pour vérifier si l'enseignement est adapté à l'enfant, mais c'est aussi un danger de démagogie par une sur-utilisation d'activités complaisantes ayant des objectifs discutables. Il faut savoir quel conditionnement sonore les enfants reçoivent en dehors de l'école et être très conscients que les média qui misent sur la rentabilité financière ont une grande influence sur leur perception auditive, par le biais d'une musique facile, répétitive et complaisante. C'est le piège du moindre effort dans les loisirs et le système éducatif doit en démontrer les artifices à ses étudiants.

Par exemple la musique de qualité est dévalorisée au profit d'une catégorie de rock axé sur la violence, organisé internationalement.

C'est une industrie qui diffuse de plus en plus de messages de haine, de perversion, de révolte et de suicide. Voici des exemples de phrases: ("Turn back","I've got to live for satan", "Meurs jeune, meurs beau", "Je tue les enfants", "Je t'emmène en enfer et je t'aurai")

A mesure que l'on n'y voit que l'aspect loisir et que l'on s'en dissocie pour la laisser aux jeunes comme étant leur monde, d'autres groupes prennent le leadership dans la diffusion de messages démobilisateurs et dépersonnalisants auprès de la jeunesse.

Le Rock c'est de la musique électrique. Les média électriques sont le prolongement direct du système nerveux. Cette musique qui s'infiltre si facilement dans notre personnalité détient actuellement 90% du marché. Pendant ce temps on s'interroge sur la nécessité et le sens à donner à 30-40 minutes d'éducation musicale par semaine ! L'école est vraiment démunie pour contrer les effets nocifs de cette industrie qui utilise des sonorités trop agressives, des messages subliminaux, des textes incitant à la violence et influençant la vie intérieure de nos jeunes. Sachons bien que la pornographie a son équivalent sonore.

Comme nous le disions au début de notre exposé les média alimentent la sensibilité, la spontanéité des auditeurs à même la redondance et au profit de la rentabilité. La qualité est une norme qui y passe au dernier rang. Grand défi pour l'école de faire évoluer l'enfant de la notion du laisser-aller à celle du bâtir et choisir.

Deuxième point

Pour développer notre capacité de réaction au monde sonore, nous dépendons de notre habileté à percevoir. L'école permet-elle de développer cette habileté ? Permet-elle de comprendre que la musique est davantage qu'un objet de consommation ? Permet-elle d'inventer de nouvelles manières de réorganiser notre monde intérieur ?

Dans le discours local elle le permet bien peu, si l'on considère que la créativité et l'imaginaire sont immédiatement récupérés par la discipline et l'effort lorsqu'on a sélectionné les éléments importants en éducation musicale.

On est encore sous l'influence de la notion de créativité utilitaire, valorisée dans notre société contemporaine. On ne comprend pas la valeur des expériences affectives et sensorielles traduites en expériences sonores qui ont en elles-mêmes une très grande importance. L'écoute de rythmes intérieurs semble relever davantage d'expérimentation thérapeutique que d'extension de la conscience humaine. On se méfie encore de la logique taboue de la subjectivité et de la satisfaction éprouvée lors d'expériences sonores.

Dans la situation actuelle les cours de musique ne permettent pas de donner aux jeunes le contrôle de leur perception auditive. Bien sûr, il y a davantage d'écoles qui la rendent accessible. Cependant cette accessibilité ne s'améliore pas en terme du temps qu'on doit allouer si on veut obtenir des résultats valables.

La démocratisation, de l'éducation musicale est loin d'être chose faite.

Troisième point.

Au niveau de l'Etat est-ce que le discours ressemble aux moyens mis à la disposition des écoles primaires pour agir auprès de l'enfant ?

Un curieux phénomène se produit à l'analyse: le discours semble de moins en moins engagé, à mesure qu'il se rapproche du ministère de l'Education. En effet ce ministère spécifiquement rattaché à l'enseignement primaire nous tient un discours assez flou sur le développement du sens esthétique.

Au niveau de la Politique Québécoise de Développement Culturel,

on reconnaît de façon très claire, le droit à la culture et à l'éducation musicale. Par contre, la cohérence reste à développer entre le ministère du Loisir de la Chasse et de la Pêche, le ministère des Affaires culturelles et le ministère de l'Education.

Ce qui nous amène à parler du leadership du ministère de l'Education qui a une importance capitale au niveau des cours de musique. Nous en avons la confirmation sur deux points précis.

Tout d'abord, les répondants affirment que le facteur qui a la plus grande influence sur la présence de la musique dans les écoles primaires c'est le souci des dirigeants d'appliquer la grille-horaire. Dans la même proportion, on décèle l'amorce d'un grand mouvement au niveau de l'implantation du nouveau programme. Ainsi peut-on lire l'influence des directives-clé du ministère sur l'accessibilité et la mise en place des programmes.

Les milieux, tout en voulant personnaliser leur vie-école, sont influencés par les énoncés de leur ministère. Ils ont à se situer par rapport à plusieurs influences locales, mais un message clair doit venir du niveau provincial concernant l'importance à accorder à divers aspects du développement de l'enfant. Cela assure une plus grande stabilité et une planification plus efficace.

Pourquoi l'Ecole québécoise ne mentionne-t-elle pas le droit spécifique à l'éducation musicale ?

L'organisation musicale démocratique structurée et plus cohérente, sa situation par rapport au Loisir et aux Affaires Culturelles ? On n'en retrouve aucun élément. Depuis au moins une décennie que des comités interministériels se succèdent pour étudier cette question et se butent aux

chasses-gardées du prestige et des règles syndicales.

Et pourtant, cette incohérence entre les politiques de ces ministères n'est pas sans affaiblir l'instauration d'une véritable structure démocratique en musique.

Le système public accessible à tous les enfants du Québec est défavorisé par l'éparpillement des ressources entre ces trois paliers et le manque de politiques unifiées qui s'ensuit.

En réalité, cet éparpillement, c'est le jeu de l'un qui sauve l'image de l'autre: amateurisme, performance, démocratie, tous plus ou moins en santé, et dont les textes de base sont rédigés dans un vocabulaire qui confond encore la culture et les arts. Le texte qui y échappe c'est la politique Québécoise de développement culturel.

Au ministère des Affaires Culturelles le discours donne une image très valorisante des talents d'interprètes. Cependant, au niveau supérieur les conservatoires font dédoublement avec le travail des universités rattachées au ministère de l'Education. De plus on recrute les élèves dont on croit qu'ils ont des capacités musicales supérieures parmi les jeunes des écoles primaires pour alimenter les Conservatoires. On diminue ainsi l'impact d'animation qu'ils pourraient avoir dans leur vie quotidienne à l'école.

Cette implication insuffisante de l'Etat se réflète dans les milieux scolaires qui organisent un éveil musical ou une certaine sensibilisation, qui ont une ampleur et une signification différentes selon les milieux. On ne parle pas encore de formation musicale.

Cette incohérence a une autre conséquence dans le milieu scolaire, auprès des enfants et des parents. Elle conserve l'image d'élitisme, celle d'un art auquel seuls quelques talents peuvent accéder.

Et pourtant la Politique Québécoise de Développement Culturel en reconnaît le droit à tous et le Rapport Parent l'indique lui aussi. Toutefois si le ministère de l'Education garde un discours plus vague, est-ce parce que des budgets doivent accompagner son discours?

Ce n'est pas par hasard que les messages sont faits par le biais du livre blanc de M. Camille Laurin, par exemple , son volume n'émanant pas directement du ministère de l'Education, il peut dénoncer une industrie culturelle musicale assimilatrice et avouer qu'elle n'a pas de contrepoids au niveau scolaire. Comment se surprendre si nos statistiques démontrent que les parents et la société en général voient la musique à l'école comme un loisir. Leur vécu quotidien est tel.

Si M. Laurin avait été à la tête d'un ministère qui gère des budgets à une clientèle spécifique aurait-il pu tenir un discours aussi engageant ?

Le ministère de l'Education à la même époque, parlait des valeurs esthétiques en terme de découverte des chefs d'oeuvre, d'admiration et de contemplation du beau. Voilà des attitudes bien typiques du consommateur.

Finalement, il parle de développer le goût de l'expression par les diverses formes d'art. Cela n'est pas un discours qui engage un réseau à organiser une formation continue en musique.

Heureusement que le nouveau programme pallie en partie à ce manque

d'intention. Il n'en reste pas moins que l'insistance du discours porte sur l'éveil d'un futur auditeur et/ou consommateur de musique.

Pour trouver une définition plus riche du sens esthétique, nous nous sommes référés à l'idée de la qualité de l'enseignement. Par ricochet nous cherchons à y lire un engagement à améliorer la qualité de l'éducation musicale au primaire. Il faut tout de même admettre que c'est utiliser ce mot à toutes les sauces pour obtenir un espoir d'implication politique.

Revenons à notre question de départ, à savoir si les valeurs contenues dans l'Ecole québécoise influençaient les choix des milieux, en éducation musicale.

En en faisant une étude détaillée, retenons les trois valeurs premières, le sens moral, le sens des autres et la liberté.

Les valeurs concernant le développement esthétique arrivent plus loin. Elles ne sont pas abordées au niveau des principes, ni au niveau des finalités, sauf si on s'applique à le chercher dans les notions de liberté et d'excellence. Elle n'est nommée qu'au troisième niveau, celui des valeurs qui inspirent l'éducation.

On y parle alors de l'excellence, du sens moral, du sens des autres, de la liberté, de la discipline, du sens du beau et de la volonté de vérité. C'est ici qu'on parle du goût de l'expression artistique et de la contemplation du beau et de façon très brève.

Au quatrième niveau, les objectifs énoncés viennent se greffer les valeurs suivantes: la liberté, la discipline, la volonté de vérité, le beau. C'est à cet endroit qu'on indique que le goût du beau peut s'épanouir

par la contemplation de la nature, la découverte des chefs-d'oeuvres et par les autres voies qu'offre la culture. C'est un contrat vraiment large et qui permet de se fixer sur des attitudes de passivité et de consommation.

D'ailleurs le beau, c'est un beau vêtement, un beau travail, un beau langage etc. En ce sens, certains décideurs non sensibilisés se donneront bonne conscience en prônant que l'art est partout et qu'ils éduquent aux sens du beau. Mais la spécificité du développement du sens esthétique c'est bien autre chose!

Ainsi, les valeurs esthétiques restent perçues comme étant reliées à l'admiration et à la consommation de ce que les autres savent faire. On aurait pu valoriser davantage la richesse de la sensibilité comme une contrée intérieure avec sa logique et ses ressources à développer. On devrait utiliser les modes de bissociations, de réorganisation de notre vécu par un médium développant la perception auditive.

Essayons encore de trouver une valeur définie dans l'Ecole québécoise et qui nous donnerait une vision améliorée du discours sur l'esthétique. Nous pouvons les relier à la notion de découverte de la qualité dans les oeuvres de la culture où l'on s'enracine. Mais encore ici, on n'accentue pas sur la nécessité de devenir capable de faire de la musique de qualité.

Le discours reste peu convaincant puisqu'on n'y discerne pas la spécificité de l'éducation esthétique.

Donc comment en saisir l'apport essentiel ? Comment se convaincre de la nécessité d'y allouer plus de temps ?

Toutefois, quand on dit qu'il faut considérer le goût de l'expression artistique qui s'acquiert à partir des divers arts, on n'est pas sans savoir que le goût de l'expression artistique est une notion comprise de façon très inégale selon les milieux. D'ailleurs lorsqu'on connaît l'aspect subjectif de l'art à savoir qu'il tient de l'ordre de la sensibilité, il est facile d'en déduire combien le réseau peut s'en méfier et profiter d'une démocratisation à rabais qui suffit à maintenir une image extérieure positive.

Quand on manque de conviction dans le texte de l'Ecole québécoise en y parlant toujours des arts en général, on en arrive dans les faits, à proposer qu'une commission scolaire ne soit pas obligée d'offrir un programme de musique aux jeunes, puisqu'elle peut n'enseigner que trois volets sur quatre.

Cela devient possible par une directive qui essaie de rétablir la situation en partageant le 120 minutes des arts entre trois arts plutôt que quatre. Tout en améliorant la durée de chacun des volets retenus on parvient à garder une image extérieure d'accessibilité! Pourtant le discours veut développer la personne dans toutes ses dimensions, permettre la plus grande égalité des chances et favoriser l'épanouissement d'une personne créatrice. Mais en art nous sommes condamnés au stade de sensibilisation.

L'éducation musicale est-elle un bescin? C'est une réalité très mobile, perçue très différemment selon les milieux.

C'est une matière qui n'entre pas dans les normes de rentabilité de notre société. Encore faudrait-il le vérifier, si notre système musical était organisé plus efficacement.

Lorsque Guy Rocher parle d'une société hantée par la production dans laquelle la recherche et l'art auront toujours besoin de prouver qu'un jour ou l'autre ils pourront servir, on n'est pas surpris de constater que c'est le rôle que doivent remplir les spécialistes en musique. Nous avons eu des commentaires à cet effet: si la musique se fait une place à l'école et la garde, c'est relié à la personnalité des spécialistes voire leur talent de vendeurs. Une réalité calquée sur les valeurs de notre société technologique.

Notre système d'éducation comme tous les autres d'ailleurs, indépendamment des divers systèmes politiques est fidèle à sa fonction de reproduction sociale et culturelle. Sa priorité c'est la socialisation.

En ce sens, il ne rejoint pas nécessairement nos priorités en éducation musicale. C'est pourtant essentiel parce que le droit du citoyen à cette forme d'expression culturelle passe par l'accès, l'initiative et la formation musicale. Mais notre culture est conditionnée à consommer et obéir bien plus qu'à faire réinventer et exprimer.

Quatrième point.

Le prochain sujet se rapproche davantage du côté concret de l'éducation esthétique, à savoir le modèle d'organisation pouvant donner des résultats significatifs dans le sens de développer la perception et apprivoiser un langage directement connecté sur l'émotif et le sensoriel.

Nous y prenons conscience de l'impact déterminant qu'exerce le personnel engagé pour ce faire.

Plusieurs des problèmes confirmés par notre recherche sont au niveau de la compétence et du grand nombre d'arts à assimiler dans un laps de temps trop court. C'est une situation vouée à la précarité. Par exemple la grille-horaire, la question du spécialiste ou du titulaire comme personnes-ressource en musique et la répartition du temps entre les arts eux-mêmes.

La situation est fragile et l'effort d'amélioration réalisé par les commissions scolaires se fait de façon très inégale.

Le fait que les conservatoires accueillent de très jeunes enfants de l'âge du niveau primaire compense-t-il pour l'absence d'une éducation musicale accessible à tous dans un système qui se dit démocratique ?

Nous pouvions présumer au début de notre recherche, qu'il y a un grand écart entre le discours de l'Etat et le réel c'est-à-dire les services offerts à l'enfant.

Mais à mesure que notre démarche avance, nous constatons que le discours, même s'il comporte des aspects convaincants, nous le semble beaucoup moins après analyse: on y découvre beaucoup de nuances qui atténuent la portée de phrases engageantes.

Ainsi, le réel réflète le discours. Notre cadre théorique apporte un appui à cette déduction quand il nous rappelle que les règles et les normes qu'inspirent ordinairement l'action humaine le font en référence aux valeurs auxquelles elle se rattache. Etant donné que ces valeurs sont davantage identifiées après analyse que prônées directement, le réseau scolaire qui se relie à ces valeurs sociales et individuelles par ses agents et sa clientèle, peut continuer à supporter une démocratisation à rabais

sans craindre trop de contestation.

Nous sommes encore bien loin de l'homme normatif, c'est-à-dire capable de découvrir ses normes en commençant au niveau artistique qui peut plus facilement se détacher du contexte des règles utilitaires et de socialisation au sens conformiste.

Dans l'environnement sonore des média de masse, qui aura appris à assumer sa différence, et à prendre une distance par rapport à l'environnement imposé, pour le juger et le modifier? Certains musiciens nous proposent de passer de l'homme colonisé à l'homme cultivé.

D'autres nous proposent l'acculturation qui dépasse le folklore nationaliste. Mais qui a assez confiance à l'exploration des sentiments, à l'expérimentation sensorielle et au développement du subjectif par leur capacité d'auto-critique, pour proposer une forme d'homme libéré de l'intérieur à qui on a permis d'utiliser les outils pour se contrôler et dominer son environnement sonore?

L'enquête que nous avons faite auprès de 11% des écoles primaires du Québec nous indique plusieurs réponses à l'effet que les valeurs socio-culturelles sont réflétées dans l'organisation de l'éducation musicale.

Eléments de choix

Parmi tous les points ressortis dans l'analyse globale, nous soulignons ici ceux qui nous paraissent indicateurs de voies à explorer pour remédier à la situation.

Nous disons que l'augmentation du nombre d'écoles qui offrent le programme de musique tient plus de l'ordre de l'intention effleurée dans le

discours que dans l'ordre de la conviction que l'on souhaiterait y lire avec plus d'insistance.

D'ailleurs lorsque nous disons que le réel s'est amélioré nous le disons sur ce point et nous n'affirmons pas qu'il en va de même au niveau du temps, des moyens et de la continuité.

Cette accessibilité par école est un pré-requis en deça duquel on ne peut fonctionner. C'est pourquoi nous trouvons cette amélioration insuffisante. Il reste au moins 16% des écoles sans éducation musicale, près du quart des enfants.

Nos répondants manifestent une ouverture à la créativité et au sens du beau, en les mettant au premier rang parmi les dix éléments d'éducation musicale proposés. Mais après analyse nous nous interrogeons à savoir s'il ne s'agit pas davantage de leur compréhension globale du développement intégral de l'enfant qui les amène à cette opinion plutôt qu'une compréhension de l'art musical comme tel.

Ce qui nous amène à cette nuance c'est leur empressement à joindre l'effort à la créativité et au sens du beau, et à joindre la discipline à l'imaginaire. On semble prêt à donner beaucoup de place au processus de créativité où l'enfant invente ses propres règles. Mais on garde une résistance à le laisser aller trop loin hors des sentiers battus.

On se contenterait facilement selon nos déductions d'assurer un éveil ou une sensibilisation minimum au monde sonore. La partie active passerait par la créativité, mais le sens du beau passerait par la découverte d'oeuvres à admirer.

La formation musicale de qualité n'est pas mentionnée. Est-ce une réaction à l'image traditionnelle concernant l'instrument de musique, le solfège et la théorie ? On pourrait cependant y voir un lieu de synthèse des expériences et acquisitions musicales et un point de départ vers une libération de notre capacité de juger et d'influencer notre monde sonore.

Il faut démystifier la performance de l'instrumentiste et savoir l'apprécier, sans pour autant diminuer nos capacités de réaliser et d'intervenir. Politiquement on conserve l'image d'un ministère de l'Education sensible aux arts. Mais vu de près, le minimum n'y est pas.

Au début de notre recherche nous avions comme but d'inventorier des moyens d'intervenir dans les milieux auprès des agents les plus susceptibles d'influencer les décisions.

Nous avons appris que les agents qui assurent un leadership important au niveau local sont les directions d'école et les directions de l'enseignement.

En ce qui concerne l'influence des directions d'écoles, les réponses connexes à cet item concordent avec cette constatation. Ce serait donc les personnes à contacter.

Il ne faut pas négliger non plus le fait que dans un cas sur trois il y a des groupes qui ont réclamé des cours de musique.

Malheureusement nous ne connaissons pas la composition de ces groupes de pression.

On retient aussi que dans les milieux plus convaincus les budgets

n'ont pas présenté d'obstacles déterminants. Quand on croit à quelque chose on trouve les moyens pour l'organiser! Les parents percevant cette matière plutôt comme un loisir, ils représentent donc un groupe à informer. C'est normal aussi qu'ils aient cette opinion dans le contexte socio-culturel actuel et compte tenu du fait que les cours de musique à l'école étaient rares à l'époque de leur scolarisation.

Ce qui est acquis c'est l'opinion selon laquelle le réseau scolaire doit assumer cette forme d'éducation: c'est son rôle et il en a les moyens financier. On ne veut pas que cela relève de la structure municipale.

Un autre aspect sur lequel nous devons insister, c'est de continuer à utiliser les services des spécialistes. Les chiffres révèlent que dans les cas où la tâche a été assignée à des titulaires la moitié d'entre eux ne l'ont pas assumée pour des raisons qui à notre avis sont pertinentes.

D'ailleurs au sujet de l'habileté des personnes à donner des cours en art, nos répondants indiquent que certains volets sont plus adaptables à la compétence des titulaires.

C'est en musique qu'on demande avec le plus haut taux de réponses, les services des spécialistes.

Il faut admettre qu'en éducation musicale on doit apprendre un langage qui a sa correspondance neuro-musculaire par la lecture rythmique et mélodique. C'est un nouvel alphabet, une nouvelle série de symboles directement reliés à l'interprétation. Cela suppose des exigences de formation plus grandes envers les titulaires.

Le point majeur que nous voulons retenir dans cette conclusion c'est que le progrès passe par l'augmentation du temps alloué à la musique dans l'horaire hebdomadaire de l'enfant.

Actuellement il est bien incertain que l'on puisse atteindre les objectifs du nouveau programme à cause de cette contrainte.

L'écart entre le discours et le réel, même s'il semble grand au premier coup d'oeil, ne résiste pas à l'analyse. Le discours peu convaincu de l'Etat laisse les média de masse dominer notre environnement sonore et ne donne aucun outil de formation cohérente à nos jeunes.

L'avenir sera-t-il aux mains du loisir musical à caractère banal où à l'émergence d'une jeunesse consciente de son pouvoir d'intervention sur l'environnement sonore omniprésent dans sa vie quotidienne ?

EPILOGUE

Notre recherche peut se qualifier de recherche exploratoire puisque nous voulions donner une vue d'ensemble des éléments de notre problématique.

Ainsi, nous avons choisi un cadre théorique dont les grandes lignes sont facilement transposables au niveau scolaire afin de situer de quelle manière l'éducation musicale s'inscrit dans une culture, une société données.

Dans la présente recherche, nous invitons une personne intéressée par la recherche à passer à l'étape d'une étude en profondeur sur l'un des éléments nommés en cause dans la problématique de l'éducation musicale. Cette personne pourrait se restreindre à une seule zone de la problématique et préciser davantage les corrélations qui existent entre les aspects théoriques et l'analyse de la situation réelle.

Ici nous nous en tenions aux liens généraux comme trame de fond qui sous-tend notre description globale, exploratoire de la situation.

Nous visions à énumérer les données significatives plutôt qu'à spécifier des détails d'un tissu de corrélations très sophistiqué. L'analyse descriptive se voulait une illustration du réel, tel qu'il est actuellement organisé et cela, sur un tableau sociologique vaste et englobant.

ANNEXES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADORNO, T.W.
1972 Adorno sociologue (types de comportement musical), article sur les idées d'Adorno par BROECKS, Jan. "Musique en jeu" No.7, p.47, Paris, éd. Seuil.

BELANGER & JUNEAU
1970 Ecole et Société au Québec, Bélanger & Rocher Montréal, Hurtubise, HMH, 2e édit. 1975, T.1

CALOREN, FRED
1969 Le Nouveau défi des valeurs. (essais), Montréal HMH, coll.: Constantes Vol. 20

CHOBAUX, J.
1976 Ecoles de demain ?, Conseil Franco québécois d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Education (C.O.P.I.E.), Delachaux Nietslé, Montréal, HMH.

EN COLLABORATION
1974 Rapport du Groupe Commel - L'organisation et le fonctionnement des commissions scolaires dispensant l'enseignement élémentaire à 3,000 élèves et moins, Québec, Service général des communications du Meq, DGEES #7475-445, code 16-6001

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
Janv. Avis concernant l'enseignement des Arts au Québec, Procès-verbal,
1972 121e réunion, Document sur les recommandations du rapport Rioux, Québec, MEQ.

CORMIER, et al.
1981 Les enseignantes et enseignants du Québec, Vol. 4: Valeurs éducationnelles Québec, Gouvernement du Québec, MEQ, Service de la recherche.

C.S.E.
Extr. du rapport annuel 69/70 "L'activité éducative" M. des Communications serv. de la repographie janv. 74.

DE VARINE, H.
1976 La culture des autres, France, ed. du Seuil, coll. Techno-critique

DIRECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION
1979 Codification unique des bâtisses, Québec, Gouv. du Québec, MEQ.

DIRECTION GENERALE DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE (D.G.D.P.)
1981, Programme d'études, primaire, Art-Québec, Service général des commu-
Fév. nications du Meq doc. # 16-2510, Direction des programmes - Service du Primaire.

DIRECTION GENERALE DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE (D.G.D.P.), MEQ
1981 Recherche et Expérimentation en Arts dans les Commissions Scolaires du Québec, Québec, Série: Etudes et documents, Coll: SREP (Service de la Rech. et Expérim. péda) doc. 16-0133 - pour 1978-79

DIRECTION GENERALE DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE (D.G.D.P.),MEQ
1982 Idem - pour 1979-80

DIRECTION GENERALE DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE (D.G.D.P.), MEQ
1982 - pour 1960-80 Vol. 1 doc. #16-0145 Recherche gouvernementale subventionnée et universitaire

DIRECTION GENERALE DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE (D.G.D.P.),MEQ
1982 - pour 1960-80 Vol. 2 doc. #16-10146 Mémoires et thèses

GARAUDY, R.
1971 Esthétique et invention du Futur, Paris, Union générale d'édit. coll. 10/18 nos. 576-7-8

LABORIT, H.
1976 Eloge de la Fuite, Paris, R.Laffont.

LANDOWSKI, W.L.
1949 "Le travail en musique" (les progrès de la musique fonctionnelle), Paris, éd. Le bon plaisir, librairie Plon, coll."Amour de la musique"

LAURIN, C.
1978 Le ministre d'état au développement culturel. La politique québécoise du développement culturel, Québec, Editeur officiel du Québec. vol.2

MARCUSE, H.
1955 Eros et civilisation, Boston, Beacon Press, trad. Neny, J.-G et Fraenkel, B. éd. de Minuit, coll. Points #22

MARCUSE, H.
1979 La dimension esthétique: pour une critique de l'esthétique marxiste, trad. Coste, D., Paris, Seuil.

McLUHAN, M.
1977 D'oeil à oreille, Montréal, éd. HMH, coll. Constantes, trad. de Kerckhove, D.

MINISTERE DES AFFAIRES CULTURELLES
1978 Le conservatoire de musique du Québec, p. 5

MOLES, A.
1967 Sociodynamique de la culture, La Haye, éd. Mouton et Cie (2e édit. 1971)

MOLES, ABRAHAM, A.
1972 Théorie de l'information et perception esthétique Paris, Denoël-Gonthier

MORIN & GIRARD
1979 L'école québécoise - Enoncé de politique et plan d'action, Québec, Editeur officiel du Québec, Gouvernement du Québec, MEQ

NAUD, A.; MORIN, L.
1978 L'esquive - l'école et les valeurs, Québec, le Service général des communications du MEQ, doc. #551112. Conseil Supérieur de l'Education.

PARENT, A.-M; Mgr et al
1964 Nov. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, Gouvernement du Québec, Tome 2

The RAND CORPORATION
1955 A million Random Digits , Glencoe, Free Press, p. 1-3

RICHARD, C.
1983 Le Ministère des Affaires Culturelles, Québec, Editeur Officiel du Québec.

RIOUX, M.
Juin 1968 Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec (4 vol.) Québec, Editeur officiel du Québec, Vol. 1

RIOUX, M.
1970 Extrait du volume Bélanger & Rocher "Ecole et société au Québec" Montréal, Hurtubise HMH, T.II 1975, p. 490 2e édit. extrait de l'ouvr. cité en 9.

RIOUX, M. et al
1975 Le rapport du tribunal de la culture, revue Liberté, vol. 7 no.5, #101

ROCHER, G.
1968 Introduction à la sociologie générale (Regards sur la réalité sociale) Montréal, HMH, Vol. 1, P. 1 à 153.

ROCHER, G.
1968 Introduction à la sociologie générale (Regards sur la réalité sociale) Montréal, HMH, Vol. 2, P.157 à 331

SKINNER, B.F.
1968 La révolution scientifique de l'enseignement. Bruxelles, éd. C. Dessart. coll. Psychologie et Sciences humaines. trad. A. Richelle

FILM

"La leçon de Musique de Pierre Schaeffer"
(De la musique concrète à la musique même), réalisé par Nat Linenstein. Distributeur Société Nationale de télévision en France: TF1, 1968- France. 50mn 48s, noir et blanc, vidéo 1 pouce.